À l'appui des écoles favorisant l'inclusion

Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique

Manitoba
Bâtir l'avenir

À L'APPUI DES ÉCOLES FAVORISANT L'INCLUSION

Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique

2006
Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Données de catalogage avant publication

371.94 À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : guide de l'élaboration et de la mise en oeuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique

Comprend des références bibliographiques.
ISBN-13 : 978-0-7711-3608-5
ISBN-10 : 0-7711-3608-0

1. Enfants autistes - Éducation – Guides, manuels, etc. 2. Enfants autistes – Éducation – Manitoba – Guides, manuels, etc. 3. Autisme. I. Manitoba. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Tous droits réservés © 2006, la Couronne aux droits du Manitoba, représentée par le ministre de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Division des programmes scolaires, 1970, avenue Ness, Winnipeg (Manitoba) R3J 0Y9.

Nous nous sommes efforcés de citer les sources originales et de respecter les lois sur le droit d'auteur. Si vous décelez des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en avertir Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Les erreurs et omissions seront corrigées dans une édition future. Nous remercions sincèrement les auteurs et les éditeurs qui ont autorisé l'adaptation ou la reproduction de leurs originaux.

REMERCIEMENTS

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba remercie sincèrement les personnes suivantes de leur contribution à l'élaboration du document intitulé *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique.*

Équipe de soutien à la rédaction et à la production

Sara Harms

Suzanne Matczuk

Membres de l'équipe chargée de la préparation du document

Leslie Goerzen (à partir de septembre 2003)	Orthophoniste principale	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Janice Fogg (de septembre 2003 à décembre 2004)	Conseillère pédagogique	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Joey Kneisz	Infirmier psychiatrique	Centre des sciences de la santé Programme de santé mentale pour enfants et adolescents
Mary Jo Quarry	Enseignante	Division scolaire de Winnipeg et Centre des sciences de la santé Programme de santé mentale pour enfants et adolescents
Mark Robertson (to September, 2003)	Orthophoniste principal	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Tim Thorne-Tjomsland	Conseiller pédagogique	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Bette-Ann Turner	Conseiller pédagogique	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba tient à remercier le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, Section d'éducation spéciale, qui l'a autorisé à reproduire des extraits du document *Teaching Students with Autism : A Guide for Educators* (1999) et le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, Direction générale des programmes spéciaux, pour l'autorisation de reproduire du matériel tiré de *Teaching Students with Autism : A Resource Guide for Schools* (2000).

Réviseurs

Lianne Belton	Ergothérapeute	Service de thérapie en milieu scolaire
Joanna Blais	Coordonnatrice	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Connie Boutet	Conseillère pédagogique	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Andrea Coombs	Ergothérapeute	Centre des sciences de la santé
Dr. Angela Cornick	Directrice	Programme préscolaire de l'analyse appliquée du comportement (AAC) St. Amant Centre Inc.
Bruce Drewett	Directeur intérimaire	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
Darlene Dyck	Directrice	St. Amant School St. Amant Centre Inc.
Monique Fillion	Présidente sortante	Association manitobaine des administrateurs des services aux élèves
Paul Gillespie	Président	Association manitobaine des administrateurs des services aux élèves
Jacqueline Gosselin	Directrice	Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Shellie Hatch	Orthopédagogue	Division scolaire de Winnipeg
Allan Hawkins	Conseiller pédagogique	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Corinne Hildebrandt	Ergothérapeute	Division scolaire de Hanover
Lynne Hooker	Parent	Autism Society Manitoba
Roland Marion	Conseiller pédagogique	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Lorna Martin	Conseillère pédagogique	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Heather Milne	Parent	Manitoba Families for Effective Autism Treatment
Anita Nargans	Conseillère pédagogique	Apprentissage Saskatchewan
Dr. Karen Pain	Psychologue	Division scolaire de Border Land
Janice Pilling	Orthophoniste	Division scolaire de Brandon
Eunice Pratt	Directrice-adjointe	Division scolaire de Seven Oaks
Arlene Smolak	Ergothérapeute	Child Guidance Clinic
Dr. Kent Somers	Parent	Manitoba Families for Effective Autism Treatment

Marilyn Taylor	Conseillère pédagogique	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Susan Watson	Orthopédagogue	Division scolaire Prairie Spririt

Personnel d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Division des programmes scolaires

Lee-Ila Bothe	Coordonnatrice	Production des documents Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
Joanna Blais	Responsable de projet	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Janet Long	Opératrice en éditique	Production des documents Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
Jan Oakley	Éditrice	Production des documents Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
Tim Thorne-Tjomsland	Responsable de projet	Section de soutien aux écoles Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Murielle White	Opératrice en éditique	Production des documents Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation

Membres du comité de révision pour la version française

Marge Daman	Coordonnatrice	Service aux élèves, Division scolaire franco-manitobaine
Huguette Gérardy	Orthopédagogue	École Crane, Division scolaire Pembina-Trails
Jacqueline Gosselin	Directrice	Direction des services de soutien en éducation, Division du Bureau de l'éducation française, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Nadine Gosselin	Opératrice en éditique pour la version française	Direction des services de soutien en éducation, Division du Bureau de l'éducation française, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Sylvie Huard-Huberdeau	Coordonnatrice	Service aux élèves Division scolaire franco-manitobaine
Roland Marion	Conseiller	Section de soutien aux écoles, Programmes et services de soutien aux élèves Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Louise Plamondon	Superviseure	Programme français, Division scolaire Louis-Riel
Suzanne Smalley	Orthophoniste	Division scolaire Louis-Riel
Sue Weldon	Conseillère	Division scolaire Pembina-Trails
Yvette Yestrau	Conseillère	Services aux élèves, Division scolaire Louis-Riel

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements *iii*

L'inclusion : Une philosophie *1*

Préface *3*

Introduction *7*

Chapitre 1 : Les troubles du spectre autistique

Les troubles du spectre autistique (TSA) *3*

Diagnostic *3*
Causes *4*
Prévalence *5*

Caractéristiques principales des TSA *5*

Rapports sociaux *6*
Communication *10*
Caractère restreint des comportements, des intérêts et des activités *14*

Caractéristiques secondaires des TSA *17*

Réactions inhabituelles à des stimuli sensoriels *17*
Anxiété *21*
Résistance et colère *22*
Capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie *23*
Profil d'un développement inégal *23*

Chapitre 2 : L'élève atteint de troubles du spectre autistique

Le profil de l'élève *3*

Qu'est-ce qu'un profil de l'élève? *3*

Le processus d'élaboration du profil de l'élève *4*

L'équipe *5*

Le gestionnaire de cas *5*

L'équipe intrascolaire *6*

L'équipe de soutien *7*

L'élaboration du profil de l'élève *7*

Avant que l'équipe n'entre en jeu *7*

L'élaboration du profil de l'élève

❑ Étape 1 : Collecte d'informations *9*

❑ Étape 2 : Partage de l'information *14*

❑ Étape 3 : Création du profil de l'élève *15*

Capsule : Colin *18*

L'élaboration du profil de l'élève *18*

Chapitre 3 : Planification pour l'élève atteint de TSA

Détermination de l'orientation de la programmation *3*

Quelles sont les options de la programmation? *3*

Comment faire pour déterminer l'orientation de la programmation? *5*

Planification *6*

Transition vers l'école : plan d'action visant à faciliter la transition (PAFT) *7*

L'école : plan éducatif personnalisé (PEP) *7*

Transition vers la vie adulte : plan personnalisé de transition (PPT) et plan éducatif personnalisé (PEP) *8*

Détermination des options de placement *9*

Résultats d'apprentissage personnalisés pour l'élève atteint de TSA *10*

Résultats d'apprentissage personnalisés et objectifs de performance *10*

Quand faut-il établir des résultats d'apprentissage personnalisés? *11*

Capsule : Colin *12*

Résultats d'apprentissage personnalisés *12*

Chapitre 4 : Enseigner à l'élève atteint de TSA

Caractéristiques d'apprentissage des élèves atteints de TSA ***3***

Forces et besoins *3*
Motivations et intérêts *4*
Structure, routine et prévisibilité *4*
Réaction aux aides visuelles *5*

Stratégies d'enseignement générales ***6***

Enseigner à l'élève atteint de TSA comment apprendre ***17***

Faire le lien entre certains gestes et des renforçateurs précis *18*
Enseigner l'interaction *20*
Enseigner l'attention conjointe et la concentration *20*
Enseigner l'imitation *22*
Enseigner à attendre avant d'agir *23*

Enseigner une nouvelle habileté ou activité ***23***

Comment enseigner une nouvelle habileté ou activité *24*

Chapitre 5 : Stratégies pédagogiques pour l'élève atteint de TSA

Stratégies pédagogiques ***3***

Interaction sociale *5*
Développement de la communication *14*
Répertoire limité d'activités, d'intérêts et de comportements *25*
Caractéristiques secondaires *27*

Annexe A : Critères de diagnostic du *DSM-IV-TR* *3*

Critères de diagnostic du trouble autistique *3*

Syndrome de Rett *4*

Trouble désintégratif de l'enfance *4*

Syndrome d'Asperger *5*

Trouble envahissant du dévoloppement non spécifié (y compris Autisme atypique) *6*

Annexe B : Le syndrome d'Asperger *7*

Le syndrome d'Asperger *7*

Compréhension et interactions sociales *9*

Communication *10*

Caractéristiques secondaires *11*

Stratégies d'enseignement pour les élèves atteints du syndrome d'Asperger *13*

Annexe C : Soutien au niveau du comportement pour les élèves atteints de TSA *21*

Comportement difficile chez l'enfant autiste *21*

Soutien au comportement positif *22*

Évaluation du comportement fonctionnel *22*

Guide de dépannage *29*

Annexe D : Répertoire des troubles du spectre autistique *85*

Annexe E : Éducation à la sexualité humaine chez l'élève atteint de TSA *107*

Survol *107*

Stratégies *108*

Ressources additionnelles *111*

Sites Web *112*

Annexe F : Formulaires *113*

Lectures suggérées

Bibliographie

L'INCLUSION : UNE PHILOSOPHIE

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba s'est engagé à encourager l'inclusion de tous les citoyens.

L'inclusion constitue une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, appréciée et en sécurité. Une collectivité qui favorise l'inclusion est elle-même dynamique et évolue au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins de ceux-ci et en leur offrant l'appui nécessaire, une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyens.

Les Manitobains voient dans l'inclusion une source d'enrichissement qui sert à augmenter le bien-être de chaque membre de la collectivité. En travaillant ensemble, nous assurons davantage un milieu qui favorise un meilleur avenir pour tous les Manitobains et les Manitobaines.

PRÉFACE

Contexte

Les troubles du spectre autistique[1] sont des troubles neurologiques complexes qui affectent les fonctions du cerveau. Ils se manifestent par des difficultés de la communication et des rapports sociaux, par le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités.

On parle de *spectre autistique* parce que les symptômes peuvent être combinés de façons différentes et peuvent aller de légers à graves. On ne connaît pas la cause des troubles du spectre autistique, mais on sait qu'ils sont quatre à cinq fois plus fréquents chez les garçons que chez les filles.

Dans les écoles manitobaines, la programmation pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA) est élaborée par une équipe où les parents[2] sont mis à contribution, selon une approche de planification personnalisée. Le document *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique* reconnaît la nécessité que les éducateurs disposent d'une ressource pour appuyer l'établissement de programmes éducatifs appropriés pour les élèves atteints de TSA.

Objet

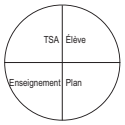
À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique doit servir comme ressource de planification et de programmation pour les équipes scolaires des élèves atteints de TSA dans les écoles.

1 *Les troubles du spectre autistique sont de plus en plus associés aux troubles envahissants du développement (TED), qui comprennent l'autisme. Conformément à l'usage actuel, l'abréviation TSA employée dans le présent document englobe aussi l'autisme et les autres troubles envahissants du développement.*

2 *Dans le présent document, le terme « parent » désigne les parents et les tuteurs, en sachant que dans certains cas, un seul parent participe à l'éducation de l'enfant.*

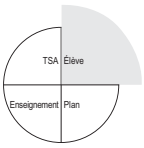
Comment utiliser le présent guide

Le présent guide est structuré en cinq chapitres qui coïncident avec les étapes de la planification, de l'élaboration et de la mise en œuvre de programmes éducatifs appropriés pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique.

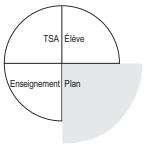


Chaque chapitre commence et se termine par le symbole ci-contre. Les quatre segments du cercle représentent les quatre étapes de la planification. Le segment du cercle mis en évidence indique la phase de la planification décrite dans ce chapitre.

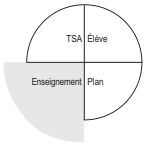
La première étape de la planification est la compréhension des troubles du spectre autistique. Le chapitre 1 : Les troubles du spectre autistique décrit les caractéristiques principales et secondaires des troubles du spectre autistique.



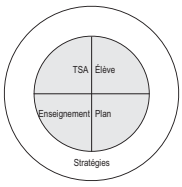
Le chapitre 2 : L'élève atteint de troubles du spectre autistique décrit le processus d'élaboration du profil de l'élève atteint de TSA. Le profil de l'élève résume les connaissances de l'équipe au sujet de l'élève[3] et ses besoins prioritaires en apprentissage.



Le profil de l'élève décrit au chapitre 2 sert ensuite de point de départ à l'élaboration d'un plan éducatif personnalisé (PEP), qui est décrit au chapitre 3 : Planification pour l'élève atteint de troubles du spectre autistique.



Le chapitre 4 : Enseigner à l'élève atteint de TSA décrit comment l'élève apprend et fournit un éventail de stratégies générales d'enseignement aux élèves atteints de l'un ou l'autre des troubles du spectre autistique. Ce chapitre se termine par une méthode pour enseigner une nouvelle activité ou habileté.



Le chapitre 5 : Stratégies pédagogiques pour l'élève atteint de TSA est la dernière étape du processus de planification et brosse une vue d'ensemble des stratégies d'enseignement destinées aux élèves atteints de TSA. Pour choisir et appliquer l'une ou l'autre des stratégies, l'enseignant devra se fonder sur ses connaissances des troubles du spectre autistique et de l'élève atteint de TSA en particulier, sur le plan établi et sur la façon dont l'élève acquiert des connaissances.

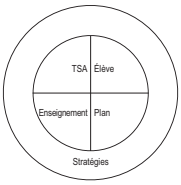
Le travail de toutes les équipes d'intervention ne commence pas nécessairement au même moment. Le point d'arrivée dans le processus dépend du degré de familiarité de l'équipe avec les TSA, l'élève, la planification (et les plans élaborés antérieurement pour cet élève) ainsi que les stratégies pédagogiques. Une équipe qui reçoit un nouvel élève devra passer plus de temps à créer le profil de l'élève et à élaborer son PEP qu'une autre équipe qui a déjà travaillé pour cet élève auparavant. Dans ce cas, l'équipe peut commencer par examiner le profil pour vérifier si l'information est actualisée, puis en faire la mise à jour et réviser le PEP.

Le présent guide renferme également d'autres informations sous forme d'annexes.

[3] *Dans le présent document, nous utiliserons le masculin pour alléger le texte, mais il est entendu que les TSA touchent aussi des filles.*

Symboles

Tout au long de ce guide, on utilise des symboles pour attirer l'attention du lecteur sur des points particuliers.



Le symbole ci-contre représente les différentes étapes du cycle de planification pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique.

Ce symbole accompagne les exemples et études de cas.

Ce symbole renvoie à d'autres documents produits par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba et ses partenaires.

Ce symbole désigne des sites Internet qui procureront un complément d'information sur les sujets abordés dans le présent guide.

Ce symbole correspond à des ouvrages de référence ou à des articles de journaux cités dans le texte.

Ce symbole indique les lectures conseillées ou les ressources disponibles. La section des Lectures conseillées du guide présente tous les renseignements sur les documents de référence suggérés dans le texte. Les termes entre parenthèses désignent la section des Lectures conseillées où se trouve la référence mentionnée.

INTRODUCTION

Introduction

Chaque élève est unique. En tant qu'apprenant, l'élève possède des forces et des faiblesses, de même que des préférences et des intérêts personnels. Au Manitoba, tous les élèves, y compris ceux qui sont atteints de troubles du spectre autistique, sont en droit d'avoir un programme éducatif approprié. Comme les TSA font partie d'un *spectre*, ils peuvent se manifester par différents symptômes et à divers degrés de gravité, allant de légers à graves. Par conséquent, la programmation pour les élèves atteints de TSA peut varier, du programme d'études provincial jusqu'à des programmes extrêmement personnalisés. Le présent guide explore un processus permettant d'élaborer un programme éducatif approprié pour tous les élèves atteints de TSA.

Il existe des caractéristiques communes à tous les élèves atteints de TSA, par exemple, difficultés dans les rapports sociaux, communication déficiente et caractère restreint des comportements, des intérêts et des activités. Cependant, parmi les élèves atteints, ces caractéristiques vont se manifester différemment d'un élève à l'autre. De fait, l'une des caractéristiques principales des personnes atteintes de TSA est le Profil d'un développement inégal (irrégulier), ce qui signifie qu'un élève peut être à un niveau supérieur de développement dans un domaine (cognitif, par exemple) par rapport à un autre domaine, comme la communication. C'est pourquoi chaque élève atteint de TSA possède des forces et des besoins en apprentissage qui sont uniques. L'efficacité des stratégies d'éducation dépend donc d'une connaissance des TSA et d'une compréhension approfondie de l'élève.

L'élaboration d'un plan éducatif personnalisé (PEP) pour un élève atteint de TSA ne doit pas être le fait d'une seule personne. Elle requiert la collaboration et la concertation d'une équipe qui comprend les parents et les éducateurs (l'équipe intrascolaire) et d'autres professionnels (l'équipe de soutien) comme des médecins, psychologues ou orthophonistes.

Les parents, avec leur connaissance de l'élève et leur contribution soutenue à ses résultats scolaires à la maison et dans la collectivité, jouent un rôle déterminant dans l'équipe. Quant à l'élève, il devrait avoir sa place au sein de l'équipe et participer au processus dans la mesure du possible.

Les membres de l'équipe assument des responsabilités et des rôles particuliers, notamment la collecte et l'échange d'information, l'inventaire de ce que l'on sait et de ce qu'il faudrait savoir au sujet de l'enfant, la définition des besoins en apprentissage qui sont prioritaires, et l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme pour l'élève. En suivant les étapes du processus de planification présentées dans ce guide, l'équipe pourra mettre au point un programme éducatif approprié pour l'élève. Ce processus de planification englobe :

- la compréhension des TSA (chapitre 1);
- la création d'un profil de l'élève (chapitre 2);
- l'élaboration et l'application d'un PEP (chapitre 3);

- la préparation des cours pour l'élève atteint de TSA (chapitre 4);
- le choix des stratégies pédagogiques (chapitre 5).

L'équipe scolaire détermine l'orientation du programme qui convient le mieux au profil de l'élève, en gardant toujours à l'esprit :

- qu'il n'y a pas deux élèves autistes semblables; les symptômes des troubles du spectre autistique peuvent varier de formes relativement légères à des formes très débilitantes, puisqu'ils s'inscrivent dans un spectre;
- que presque tous les élèves atteints de TSA ont des besoins qui dépassent les limites du programme d'études provincial.

L'élève atteint de TSA devrait bénéficier d'un programme éducatif approprié tout au long de sa scolarité, depuis son entrée à l'école jusqu'au passage à la vie adulte dans la collectivité. Une planification minutieuse, une bonne connaissance des TSA et la compréhension de l'élève, ajoutées à la maîtrise des stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux au profil de l'enfant, permettront d'élaborer un programme éducatif approprié.

CHAPITRE 1 :
LES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Les troubles du spectre autistique (TSA) ***3***

Diagnostic *3*
Causes *4*
Prévalence *5*

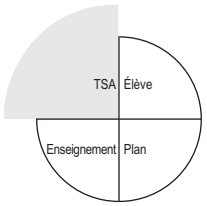
Caractéristiques principales des TSA ***5***

Rapports sociaux *6*
Communication *10*
Caractère restreint des comportements, des intérêts et des activités *14*

Caractéristiques secondaires des TSA ***17***

Réactions inhabituelles à des stimuli sensoriels *17*
Anxiété *21*
Résistance et colère *22*
Capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie *23*
Profil d'un développement inégal *23*

CHAPITRE 1 : LES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE



Le chapitre 1 a pour but de fournir de l'information sur les caractéristiques principales et secondaires des troubles du spectre autistique (TSA), dont l'autisme. Ces connaissances préparent l'équipe à apprendre de quelle façon l'élève est touché par les TSA. Tous les élèves, y compris ceux qui sont atteints de TSA, sont uniques. L'équipe ne pourra élaborer et mettre en application un programme éducatif approprié que lorsqu'elle aura compris l'élève et à quels niveaux il est touché par les TSA.

Les troubles du spectre autistique (TSA)

Les troubles du spectre autistique sont des troubles neurologiques complexes qui affectent les fonctions du cerveau. Ces déficiences permanentes en matière de développement se caractérisent par de graves difficultés dans la communication et les rapports sociaux, et par le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités.

On parle de spectre autistique parce que les symptômes peuvent se combiner différemment et aller de légers à graves. Les TSA peuvent s'accompagner ou non d'autres troubles. Il n'y a pas un profil de comportement unique qui correspond aux TSA, et les élèves atteints ne présentent généralement pas tous les symptômes possibles.

Les élèves atteints de TSA peuvent être semblables à certains points de vue et différents à d'autres égards en raison des variations individuelles dans :

- le nombre et le type de symptômes;
- les capacités intellectuelles;
- la personnalité et le tempérament;
- le milieu familial;
- les expériences et possibilités offertes sur le plan éducatif et communautaire.

L'expression « troubles du spectre autistique » (TSA) est de plus en plus utilisée pour désigner l'autisme et d'autres troubles envahissants du développement (TED). Conformément à l'usage actuel, le présent guide utilisera donc l'abréviation TSA en rapport avec tous les TED, dont l'autisme fait partie.

Diagnostic

Les troubles du spectre autistique sont diagnostiqués par la présence ou l'absence de certains comportements et symptômes caractéristiques et par des retards sur le plan du développement. Il n'y a aucun marqueur biologique ni épreuve de laboratoire permettant de diagnostiquer les TSA ou les TED. Les diagnosticiens doivent fonder leur diagnostic sur leur expérience, leur jugement et les critères du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM IV TR).

Voir l'annexe A : Critères de diagnostic du DSM-IV-TR

Le DSM-IV-TR classe l'autisme dans la catégorie plus large des troubles envahissants du développement (TED). Ce terme général désigne les troubles caractérisés par des difficultés dans les rapports sociaux réciproques et la communication, et la présence de comportements, d'intérêts et d'activités stéréotypés. Les troubles envahissants du développement comprennent les suivants :

- l'autisme;
- le désordre désintégratif de l'enfance (DDE);
- le syndrome de Rett;
- les TED non spécifiques;
- le syndrome d'Asperger.

Nota : Le syndrome d'Asperger renferme bon nombre des caractéristiques de l'autisme, mais les spécialistes se demandent s'il s'agit d'un trouble distinct ou d'une autre dimension à l'extrémité la moins grave du continuum autistique. On trouvera plus de détails sur le syndrome d'Asperger à l'annexe B.

Le diagnostic de TSA doit être posé par des professionnels qualifiés possédant la formation clinique et l'expertise appropriées. Idéalement, le diagnostic et l'évaluation devraient être faits par une équipe multidisciplinaire formée des parents, d'un pédiatre ou d'un psychiatre, d'un psychologue, d'un orthophoniste, d'un ergothérapeute et d'un physiothérapeute ainsi que d'un éducateur. Une évaluation médicale de l'enfant doit être effectuée, comprenant le relevé de ses antécédents sur le plan médical et de développement au moyen de discussions avec les parents. Cette évaluation fournira un tableau des premières étapes du développement et de la prise de conscience des symptômes par les parents et permettra d'éliminer d'autres causes possibles des symptômes, puisque bon nombre des caractéristiques des TSA sont aussi présentes dans d'autres syndromes. Un psychologue recueillera les renseignements au sujet du niveau de développement de l'enfant et de son comportement, et un orthophoniste évaluera ses capacités au plan de l'élocution, du langage et de la communication. L'ergothérapeute et le physiothérapeute mesureront sa sensibilité à l'environnement, ses capacités et besoins au chapitre de la motricité fine et de la motricité globale, de même que ses aptitudes au niveau des rapports sociaux. Les enseignants et autres intervenants de l'école fourniront leurs points de vue sur la façon dont l'élève apprend et entre en rapport avec les adultes et ses pairs.

L'approche d'évaluation en équipe fournit un tableau global de l'élève et peut aider à éliminer certains autres facteurs contributifs. Cette approche revêt une grande importance parce que les élèves atteints de TSA ont généralement un profil de développement inégal.

Causes

On ne connaît pas vraiment la ou les causes des TSA. Il existe des preuves de facteurs génétiques pouvant faire intervenir des interactions entre plusieurs gènes différents. Les TSA peuvent survenir plus fréquemment chez des familles ayant des antécédents d'autisme ou d'autres troubles apparentés, mais ils peuvent également se manifester dans des familles sans aucun antécédent du genre. Les probabilités d'autisme ou d'autres troubles du développement sont plus grandes chez les frères et sœurs d'enfants atteints de TSA.

Des études récentes semblent indiquer un fondement biologique possible aux troubles du spectre autistique. Le cerveau d'enfants atteints de TSA semble différer des personnes en santé sur le plan de la structure et du fonctionnement. Des recherches en cours pourraient aider à préciser la ou les causes des TSA.

Il n'y a aucune donnée prouvant sans l'ombre d'un doute que les TSA seraient le résultat :

- de compétences parentales déficientes – les anciennes théories imputant aux parents la responsabilité de TSA chez leur enfant sont largement discréditées;
- de vaccins – des études récentes menées sur de grands groupes d'enfants n'ont constaté aucun lien entre les vaccins et les TSA;
- d'allergies alimentaires;
- d'infections bactériennes ou virales, ou des parasitoses;
- d'infections persistantes;
- d'anomalies du système immunitaire.

Conseil de recherches médicales, *MRC Review of Autism Research : Epidemiology and Causes*, 2001.

Prévalence

Le taux de prévalence généralement accepté pour l'autisme se situe entre quatre et cinq cas pour 10 000 personnes. Les estimations du taux de prévalence sont plus fortes lorsqu'elles tiennent compte de tous les troubles du spectre. Des études récentes menées en Amérique du Nord et au Royaume-Uni laissent penser que le taux de prévalence pour tout le spectre serait de 1/300.

Présentement, il n'y a pas de consensus entre les chercheurs à savoir si ces taux représentent une augmentation du nombre d'enfants nés avec un TSA, ou s'ils résultent des changements des critères de diagnostic et des efforts de dépistage plus intenses.

Les TSA sont plus fréquents chez les garçons que chez les filles. Des études donnent à penser que le rapport entre garçons et filles serait de 3/1 et de 4/1. Une exception serait le syndrome de Rett, qui touche seulement les filles.

Revue canadienne de psychiatrie, vol. 48, nº 8, septembre 2003, p. 521.

Caractéristiques principales des TSA

Les caractéristiques principales des troubles du spectre autistique sont présentes chez tous les élèves atteints de TSA. Parmi celles-ci, mentionnons une difficulté importante à l'acquisition et à l'utilisation d'habiletés dans les rapports sociaux et la communication, et la présence d'habitudes limitées, répétitives et stéréotypées au niveau du comportement, des intérêts et des activités.

Ces caractéristiques sont déterminées par la présence d'indicateurs spécifiques, qui sont résumés au tableau 1.1.

Caractéristique principale	Indicateurs
Rapports sociaux	1. Absence marquée de sensibilisation à l'existence ou aux sentiments des autres 2. Recherche atypique de réconfort en période de perturbation 3. Imitation atypique 4. Jeux sociaux insolites 5. Capacité limitée de se lier d'amitié avec ses pairs
Communication	1. Limites importantes dans la communication verbale et non verbale 2. Communication de type réceptif limitée 3. Communication de type expressif limitée
Caractère restreint des comportements, des intérêts et des activités	1. Répertoire restreint d'activités 2. Mouvements corporels stéréotypés et répétitifs 3. Préoccupation persistante relative à des parties d'objets ou attachement à des objets inhabituels 4. Répertoire très restreint d'intérêts ou préoccupation limitée à un seul intérêt 5. Problèmes d'attention et de motivation 6. Besoin de suivre très précisément des routines 7. Forte perturbation lorsqu'il y a des changements dans l'environnement

Même s'ils présentent des traits communs, les élèves atteints de TSA sont tous différents. Les caractéristiques (et leurs indicateurs) des TSA fournissent un point de départ pour comprendre les besoins particuliers qui sont généralement ceux des personnes atteintes. Cette information revêt encore plus d'importance lorsqu'elle sert à mieux connaître un élève souffrant de TSA.

Rapports sociaux

Indicateurs :

1. Absence marquée de sensibilisation à l'existence ou aux sentiments des autres
2. Recherche atypique de réconfort en période de perturbation
3. Imitation atypique
4. Jeux sociaux insolites
5. Capacité limitée de se lier d'amitié avec ses pairs

1. Absence marquée de sensibilisation à l'existence ou aux sentiments des autres

Lorsque Jenna, âgée de six ans, veut quelque chose à la maison ou à l'école qu'elle ne peut obtenir par elle-même, elle prend l'avant-bras de l'adulte le plus près d'elle et place la main de cette personne sur l'objet convoité, sans jamais regarder l'adulte ni communiquer avec lui de quelque façon.

Thomas, sept ans, bouscule ses compagnons de classe assis sur le tapis et marche sur leurs mains sans avoir l'air d'être conscient de leur présence ni de leurs réactions face à lui.

Max, qui a neuf ans, est assis au beau milieu d'un corridor plein d'élèves plus âgés dans les vestiaires à 15 h 30. Il semble parfaitement inconscient de la bousculade autour de lui et des récriminations des élèves, mais il attire l'attention d'un adulte qui passe, il roule les yeux et dit : « Je suis entouré d'idiots ».

En général, les élèves atteints de TSA éprouvent une grande difficulté à établir des rapports avec les autres. Dans certains cas, ils peuvent agir comme si les autres n'existaient pas. Un élève peut faire savoir qu'il est conscient de la présence de quelqu'un parce qu'il peut satisfaire un besoin (p. ex., avoir un objet) et ensuite, il l'ignorera complètement. L'élève peut manifester cette attitude distante de diverses façons :

- fait la sourde oreille;
- ne répond pas lorsqu'on l'appelle;
- fait semblant de ne pas écouter quand on lui parle;
- n'affiche aucune expression faciale appropriée à l'occasion, ou fait une mimique complètement inappropriée dans les circonstances;
- évite le contact visuel;
- ne démontre aucune appréciation de l'affection des autres, et ne leur rend pas les marques d'affection;
- traite les gens comme s'ils étaient des objets inanimés ou de simples outils.

Les élèves atteints de TSA peuvent réagir de différentes façons aux contacts sociaux avec les autres. Selon l'élève, cette réaction distante, presque inexistante ou atypique envers les autres peut se traduire par :

- le défaut de partager des plaisirs, comme montrer aux autres des objets qui l'intéressent;
- le refus ou l'incapacité de jouer à un jeu de coopération;
- une tendance à passer beaucoup de temps à ne rien faire ou à faire des activités ritualisées;
- la difficulté à se lier d'amitié avec d'autres jeunes;
- le désir ou l'envie d'avoir des rapports sociaux avec les autres sans avoir les aptitudes pour y parvenir.

Ces élèves peuvent également être incapables d'apprécier ou même de réagir aux sentiments ou émotions des autres, comme la douleur ou la détresse. Cette caractéristique est commune à presque tous les élèves atteints de TSA et les empêche souvent de créer des liens d'amitié.

Parfois, les élèves atteints de TSA ont de la difficulté dans les rapports sociaux qui leur demandent de comprendre que les autres peuvent connaître d'autres choses qu'eux ou avoir des pensées différentes des leurs. Cette théorie pourrait expliquer pourquoi ces élèves ont généralement de la difficulté à imaginer ce que ressentent les autres, ou à comprendre qu'une autre personne peut ne pas décoder ses paroles ou son langage.

2. Recherche atypique de réconfort en période de perturbation

De façon générale, les élèves atteints de TSA aiment la prévisibilité et fonctionnent le mieux dans des activités et des environnements structurés. Ainsi, ils ont souvent de la difficulté à gérer les changements dans leur environnement ou leur routine. Ils peuvent réagir violemment et de façon émotive par rapport à des situations ou à des objets en apparence banals, peut-être parce qu'ils les associent à une mauvaise expérience antérieure.

Les élèves en développement normal cherchent généralement à se faire rassurer lorsqu'ils sont effrayés ou qu'ils ont mal; en revanche, les élèves atteints de TSA peuvent être incapables de communiquer leur besoin aux autres, ou de comprendre que les autres peuvent les aider.

Lorsqu'elle est perturbée, Aimée (âgée de cinq ans) se détend en frottant ses doigts sur une brosse souple près de son oreille au lieu de vouloir se faire prendre, ou de tenir une poupée ou un objet en peluche.

3. Imitation atypique

En général, les élèves atteints de TSA n'apprennent pas bien par l'imitation et ont besoin de consignes directes. Les enfants en développement normal peuvent généralement observer et réussir à imiter spontanément divers comportements et habiletés, mais la plupart des élèves atteints de TSA en sont incapables. En bas âge, les enfants atteints de TSA ne peuvent pas répondre à des jeux simples comme « Coucou! » ou faire au revoir de la main.

Il arrive que les élèves atteints de TSA ne soient pas capables de se concentrer et de participer. Ils peuvent manquer de planification sur le plan moteur et de la coordination nécessaire pour pouvoir imiter des routines à étapes multiples, comme se brosser les dents ou d'autres tâches personnelles et ménagères. Leur capacité d'apprendre par l'observation et l'imitation demeure souvent limitée à mesure qu'ils grandissent, à moins qu'ils ne bénéficient d'un enseignement direct et de séances pratiques intensives.

Max est un garçon de neuf ans; il veut attirer l'attention de ses compagnons de classe et leur fait souvent des " avances " de socialisation, qui sont malheureusement ignorées la plupart du temps. Un jour, il s'approche de garçons plus âgés dans la cour de l'école et commence à les taquiner et à les insulter. Les garçons répliquent en le bousculant et en le ridiculisant. Le lendemain, il invite ses camarades de classe à venir le voir se faire battre dans la cour en après-midi. Il sait qu'une bagarre attire toujours les curieux (et l'attention) et il pense qu'il a trouvé un bon moyen d'être le centre de l'attention.

Christian a six ans et fait du patin avec ses camarades de classe, mais il veut retourner en classe et tente de se faire comprendre par quelques mots et une grande agitation. L'auxiliaire d'enseignement lui dit que ce n'est pas encore le temps de quitter la patinoire. Il la regarde et profère des jurons à son endroit. Par le passé, face au même comportement durant une activité de plein air, on l'a toujours renvoyé dans sa classe.

Anne, douze ans, lève la main et dit des paroles à contenu sexuel lorsqu'elle veut se soustraire à certaines tâches. Elle sait par expérience que ce comportement entraîne toujours son expulsion de la classe, et qu'elle devra aller s'asseoir dans le corridor.

4. Jeux sociaux inhabituels

Les élèves atteints de TSA éprouvent généralement de la difficulté avec les habiletés sociales et le jeu. Lorsqu'ils jouent, leur jeu est souvent routinier et répétitif par rapport au jeu spontané, créatif et évolutif de leurs pairs. Beaucoup d'entre eux ne jouent pas avec des jouets ou d'autres objets, ou les utilisent d'une façon insolite (idiosyncrasique). Un avion jouet, par exemple, pourrait ne pas être un objet qui vole, mais un objet qui a un goût métallique, qui fait des cliquetis quand on le secoue, et qui fait des figures bizarres quand les hélices tournent.

Le sous-développement des habiletés ludiques peut exacerber la difficulté de l'élève dans les interactions avec les autres ultérieurement. Si l'élève atteint de TSA ne peut pas jouer avec les autres enfants à un jeune âge, il ne pourra peut-être pas développer les habiletés nécessaires pour interagir avec les autres quelques années plus tard.

Bon nombre d'élèves atteints de TSA commencent à démontrer un intérêt envers leurs camarades à mesure qu'ils grandissent, mais souvent, ils n'ont pas les compétences en communication sociale et dans le jeu qui sont nécessaires pour communiquer efficacement avec les autres.

À la maternelle, David (cinq ans) joue avec des blocs, les aligne de diverses façons sur une table puis il balance sa tête d'avant en arrière pour profiter de l'effet visuel obtenu. Il s'objecte bruyamment aux tentatives des autres enfants d'ajouter des blocs à ses séries. Il ne semble pas se préoccuper de la façon dont les autres enfants utilisent les blocs pour construire des châteaux, des garages ou des chemins. Cette façon d'utiliser les blocs n'a pas changé depuis deux mois lorsqu'il est arrivé à la maternelle.

Derrick et Michel ont tous deux dix ans et sont pris en charge dans un groupe de développement des habiletés sociales. Le premier jour, on leur dit de jouer avec tout ce qui les tente dans la pièce. Ils passent à côté du module d'activités appropriées à leur âge comme les jeux de société, les jeux de cartes et les jeux de construction, et vont directement aux jouets de tout petits. Mais ils ont de la difficulté à s'imaginer comment s'en servir.

Brenda Smith Myles décrit un élève qui lui a été recommandé parce qu'il en a agressé un autre dans la cour de l'école, et qui lui a dit que son jeu préféré était le « cow-boy du Texas ». Quand elle lui a demandé comment jouer le jeu, il répond qu'il faut donner des coups de pieds aux gens et les frapper et après, les gens finissent par vous aimer; il dit aussi qu'il faisait cela à la récréation et que bientôt, les gens l'aimeraient.

—Myles, B. S. "Thinking Outside the Box about Social Supports." Présentation parrainée par la Division scolaire St. James-Assiniboia, Winnipeg (Man.), le 4 février 2005.

5. Capacité limitée de se lier d'amitié avec des pairs

Les élèves atteints de troubles du spectre autistique ne sont pas portés à aller spontanément vers les autres. Dans certains cas, ils ne peuvent pas tolérer la proximité physique avec les autres et cherchent à s'en éloigner. Parfois, ils vont manifester le désir de contacts avec les autres, mais ils le font d'une façon socialement inappropriée, par exemple, en se tenant très proche de l'autre sans dire un mot, ou en frappant le visage ou les bras de l'autre sans lui parler. Par conséquent, ils manquent souvent des occasions d'acquérir et de pratiquer les habiletés sociales, ce qui accroît encore la distance sociale avec les autres.

Parmi les nombreuses compétences nécessaires pour établir des contacts sociaux harmonieux, les deux compétences ci-dessous sont souvent absentes ou déficientes chez les élèves atteints de TSA :

- avoir des rapports positifs et réciproques avec les pairs et les autres;
- s'adapter pour satisfaire aux diverses exigences sociales dans différents contextes; par exemple, il faut comprendre qu'un langage et des gestes acceptables avec les pairs dans une conversation privée pourraient être inappropriés avec des adultes ou des figures d'autorité.

Matthieu, onze ans, se tient très près des autres quand il veut leur parler et ne les lâche pas d'une semelle quand ils reculent; il ne semble pas se rendre compte ou comprendre qu'on doit respecter une certaine distance sociale.

Karim a neuf ans et il domine toute interaction avec ses pairs dans les tâches en groupe et les activités sociales, assignant les rôles, établissant les règles et les changeant au besoin pour s'assurer qu'il sera toujours le premier et le gagnant.

Communication

Indicateurs :

1. Limites importantes dans la communication verbale et non verbale
2. Communication de type réceptif limitée
3. Communication de type expressif limitée

1. Limites importantes dans la communication verbale et non verbale

Les élèves atteints de TSA éprouvent toutes sortes de difficultés avec la communication verbale et non verbale qui, prises collectivement, représentent beaucoup plus qu'un simple retard de développement de la communication.

Pour avoir une communication efficace, il faut pouvoir comprendre ce que l'autre dit (compétences du langage dans son versant réceptif) et fournir l'information d'une façon compréhensible pour l'autre (compétences du langage dans son versant expressif). Les compétences relatives aux deux versants du langage comprennent la communication verbale et non verbale.

La communication verbale englobe l'usage du langage parlé pour donner et recevoir de l'information d'une autre personne.

La communication non verbale consiste à partager des informations sans utiliser la parole. Parmi les exemples de communication non verbale, mentionnons le langage corporel, les expressions faciales ou mimiques, le ton de voix, etc.

Comme ils ne reconnaissent pas bon nombre des signaux subtils de la communication non verbale, la plupart des élèves atteints de TSA sont incapables de répondre aux nuances de la communication.

Tony Atwood, auteur et spécialiste australien, cite la réponse d'un jeune homme à qui il avait rappelé qu'il devait le regarder pendant qu'ils parlaient ensemble. « Pourquoi devrais-je toujours vous regarder? Je sais où vous êtes assis ».

—Attwood, T. « Effective Strategies to Aid Social/Emotional Development for More Able Individuals with Autism and Asperger's Syndrome ». Présentation parrainée par le Geneva Centre for Autism. Winnipeg (Man.), le 4 novembre 2000.

Ces problèmes découlent d'une difficulté à utiliser les règles de la communication sociale. Souvent, la difficulté avec le langage peut refléter un manque de compréhension de ce qui est socialement acceptable. Elle peut également traduire une incapacité d'utiliser la rétroaction de l'interlocuteur pour suivre le discours et le langage.

Selon l'élève en cause, les difficultés de communication peuvent se manifester sous forme de :

- retard ou absence totale de développement du langage parlé (sans tentative de compensation par des gestes ou mimiques correspondants);

- défaut d'amorcer l'interaction avec les autres ou de réagir à leurs tentatives de communication (par exemple, ne répond pas lorsqu'on l'appelle);
- incapacité de maintenir une interaction – coupe la parole à l'autre;
- usage stéréotypé et répétitif du langage, p. ex., écholalie (répétition en écho de mots que l'on a entendus, dans des conversations ou des annonces publicitaires télévisés notamment);
- confusion dans les pronoms, comme parler de soi ou de l'autre à la troisième personne, ou utiliser les noms propres plutôt que des pronoms personnels comme je, tu, il, elle;
- utilisation idiosyncrasique (insolite) de mots et de phrases, comme répéter en écho des phrases ou des mots mémorisés dans des situations qui semblent appropriées, ou inventer des phrases comme « J'ai perdu mon souvenir » au lieu de dire « J'ai oublié »;
- des anomalies dans le ton de la voix, l'accent, le débit, le rythme et l'intonation.

Adam, huit ans, dit : « Je vais te donner un indice » quand il veut avoir de l'aide, et quand il rencontre une personne inconnue, il répète. « Je m'appelle … » et est très agité alors qu'il voudrait dire « Quel est votre nom? »

2. Communication de type réceptif limitée

Les élèves atteints de TSA traitent l'information d'une façon différente de celle de leurs pairs, par exemple, ils :

- n'attachent que peu ou pas d'importance au langage verbal;
- ne montrent qu'un intérêt limité, sinon aucun, dans la conversation;
- n'accordent pas suffisamment d'attention à la personne qui parle;
- ne comprennent pas le sens des phrases et des mots abstraits ou qui ont plus d'une signification;
- prennent au pied de la lettre (littéralement) certaines expressions, comme « ne pas se laisser marcher sur les pieds »;
- restent accrochés à la façon dont le message est communiqué plutôt qu'au message même;
- ne saisissent pas les sarcasmes, les taquineries ou les changements subtils de sens des mots selon le ton de la voix;
- entendent ce qui fait leur affaire; ignorent la partie du message qui signifie quelque chose de désagréable ou un changement dans les attentes;
- interprètent mal les indices non verbaux utilisés par les autres;
- sont incapables de coordonner les composantes verbales et non verbales du langage;
- comprennent mal le langage comportant des notions abstraites ou des activités imaginaires.

On demande à Adam, huit ans, s'il a aimé le défilé. Il répond : « J'ai aimé la fin du défilé » alors qu'il veut dire qu'il a aimé la partie de football qui a commencé après le défilé.

Hélène a dix ans; elle participe à une longue discussion en classe après avoir écouté avec ses camarades un reportage radiophonique au sujet d'un vol au cours duquel le voleur brandissait une arme (waving a gun). Lorsque le professeur lui pose des questions sur le reportage, elle répond que le voleur portait un drapeau, parce que c'est un drapeau qu'on doit porter dans la main (waving a flag).

Miranda, dix ans, est perturbée parce que les enseignants essaient de la dissuader de se porter candidate dans la course à la présidence du conseil étudiant. Elle insiste sur le fait qu'elle peut gagner la course puisqu'elle court très vite.

Une sortie accompagnée d'adultes est prévue pour Justin, neuf ans, et ses camarades de classe. Avant de partir, on tient une discussion préparatoire complète (15 minutes) au sujet de l'équipement du parc et des activités prévues à l'aide de termes et d'images affichés au tableau. En sortant, Justin se rend compte que le groupe ne se dirige pas vers le parc d'autos où il sait que la voiture de son père est garée, et il s'effondre sur le trottoir, complètement paniqué.

Marc, neuf ans, participe à une activité Bonne écoute/Mauvaise écoute. On a dit aux enfants que quelqu'un qui écoute bien doit écouter attentivement et faire face à la personne qui parle (la regarder). Lorsqu'on lui demande de dire comment il sait qu'un autre élève a bien écouté, il répond : « Parce que son oreille faisait face à Sam ».

3. Communication de type expressif limitée

La plupart des élèves atteints de TSA ont un retard ou de la difficulté au niveau du langage parlé. D'ailleurs, bon nombre d'entre eux n'apprendront jamais à parler, et ceux qui y réussissent le font d'une façon différente des autres jeunes. Ces différences comprennent les suivantes :

- non-utilisation du langage corporel pour communiquer;
- utilisation du langage sous des formes socialement inappropriées, comme répéter des mots ou des phrases sans volonté de communiquer un message;
- absence de rétroaction non verbale, comme hocher la tête ou sourire à l'interlocuteur;
- utilisation de langage associationnel, de phrases ou de mots mémorisés que l'élève tente d'intégrer à une situation en particulier parce qu'il ne peut pas formuler sa pensée plus adéquatement;
- difficulté à adapter son discours pour répondre aux commentaires, aux signes d'approbation, à l'étonnement, à l'incrédulité ou à l'ennui de l'interlocuteur;
- confusion de l'interlocuteur à cause de l'usage inapproprié des pronoms;
- entêtement à parler d'un sujet longtemps après que l'interlocuteur s'est désintéressé de la question;
- difficulté à maintenir la puissance, le ton, l'accent, le débit, le rythme et l'intonation lorsqu'il parle.

Dans les exemples suivants, chaque élève utilise des bribes de phrases mémorisées qu'il a entendues auparavant parce qu'il ne peut pas composer un commentaire approprié à la situation.

Éric, cinq ans, marche dans la rue avec sa mère et rencontre une dame de forte taille. Il la regarde des pieds à la tête, puis se tourne vers sa mère et dit « Un éléphant, ça trompe, ça trompe ».

Tristan a six ans et a beaucoup de problèmes de planification sur le plan moteur : il ne peut pas pédaler sur un tricycle et ne sait pas comment en descendre. Il s'assoit alors contre un mur et crie « OK, j'en ai assez de toi aujourd'hui », une phrase qu'il a sans doute entendue d'un adulte frustré.

À une question en sciences sur les plantes qui ont besoin de soleil, Martial (dix-huit ans) répond : « Quand le soleil dit bonjour aux montagnes » (le titre d'une chanson).

Les élèves atteints de TSA manifestent souvent de l'écholalie, soit la répétition de mots, de signes, de bribes ou de phrases entendues ou utilisées par d'autres personnes. L'écholalie peut être *immédiate* (l'élève répète immédiatement ce qu'une autre personne vient de dire) ou *différée* (répète des mots entendus un certain temps auparavant).

L'écholalie semble correspondre à un stade de développement dans l'acquisition des compétences de communication et de langage chez certains élèves atteints de TSA et comporte une progression du langage non verbal à la verbalisation échoïque, puis à un discours spontané, créatif et non échoïque. Les changements observés dans le langage échoïque initial, signalés par de nouveaux mots ou des intonations différentes, indiquent souvent le début d'un virage vers l'utilisation d'un langage de plus en plus créatif. Cette écholalie évolutive est dite *atténuée*.

L'écholalie peut représenter pour l'élève un mode de communication fonctionnel. Par exemple, en réponse à la question « Veux-tu un biscuit? », l'élève atteint de TSA pourrait répondre en écho « Veux un biscuit? » pour dire « Oui, s'il vous plaît ». La répétition par l'élève d'un bout de phrase comme « Assieds-toi et travaille » peut l'aider à l'autorégulation de son comportement. Voilà pourquoi il convient d'encourager et de développer chez l'élève l'usage de l'écholalie.

Vanessa est âgée de neuf ans et ne peut pas utiliser la parole de façon autonome pour demander quelque chose. Elle s'approche de sa mère et dit « Aimerais-tu écouter de la musique? », imitant l'intonation exacte de sa mère quand elle a posé la question à Vanessa auparavant.

Note au sujet du comportement et de la communication : Tout comportement sert, ou peut servir, à communiquer une information importante pour l'élève atteint de TSA. Lorsque l'enseignant tente de comprendre la raison d'un comportement, il doit se demander « Si ce comportement pouvait parler, que dirait-il? » En d'autres termes, l'élève qui n'a pas développé de langage verbal peut communiquer par d'autres moyens, comme des gestes subtils et signifiants dont l'interprétation nécessite une bonne connaissance de l'enfant, ou des modes d'expression directs comme les cris, les pleurs, les gestes d'agression ou un langage injurieux dirigé contre soi.

Caractère restreint des comportements, des intérêts et des activités

Indicateurs :

1. Répertoire restreint d'activités
2. Mouvements corporels stéréotypés et répétitifs
3. Préoccupation persistante relative à des parties d'objets ou attachement à des objets inhabituels
4. Répertoire très restreint d'intérêts ou préoccupation limitée à un seul intérêt
5. Problèmes d'attention et de motivation
6. Besoin de suivre très précisément des routines
7. Forte perturbation lorsqu'il y a des changements dans l'environnement

1. Répertoire restreint d'activités

Souvent, les élèves atteints de TSA s'intéressent plus aux objets qu'aux humains. Mais, pour beaucoup d'entre eux, le répertoire d'activités auxquelles ils peuvent se livrer avec les objets qu'ils aiment est très restreint. Il se pourrait qu'on ait à leur apprendre systématiquement à élargir l'éventail de leurs intérêts et de leurs activités afin de pouvoir se divertir, augmenter leur champ de l'attention, améliorer leurs aptitudes à apprendre par tâtonnement et de pouvoir maîtriser les activités qui deviendront par la suite les moyens d'interaction sociale.

Louis a cinq ans; il est atteint de TSA et présente des troubles cognitifs importants. Aucune activité ne semble l'intéresser, à part manger. Lorsqu'on lui présente une grande variété de jouets et autres objets, il jette un bref coup d'œil aux objets qui tournent, comme des toupies, et des carillons, même s'il ne tente pas de jouer avec ces objets.

Son éducatrice lui montre comment peser sur la toupie et la regarder tourner; elle guide sa main et lui dit simplement « pousse… regarde ». Chaque fois qu'il réussit à faire tourner la toupie, elle le félicite, et après trois bons coups, elle lui donne une barre de céréales. Par la suite, chaque fois qu'elle lui enseigne une nouvelle activité, elle lui offre une barre de céréales comme renforçateur, mais il la repousse et montre plutôt la toupie.

Il a maintenant élargi son répertoire d'activités; il aime faire tourner la toupie et l'éducatrice peut s'en servir comme renforçateur pour lui enseigner de nouvelles activités.

2. Mouvements corporels stéréotypés et répétitifs

Les élèves atteints de TSA peuvent présenter des comportements « stéréotypés » comme taper des mains, claquer des doigts, se balancer, faire des mouvements brusques vers l'avant et grimacer au lieu de faire des tâches ou des activités utiles. L'impulsion à l'origine de ces mouvements vient de l'intérieur et semble souvent irrésistible. Toute tentative de les réfréner sans offrir une alternative peut se solder par l'apparition de comportements similaires.

Les élèves atteints de TSA peuvent également manifester des anomalies posturales, comme marcher sur le bout des pieds ou en déposant le pied à plat, au lieu de poser d'abord le talon puis les orteils.

3. Préoccupation persistante relative à des parties d'objets ou attachements à des objets inhabituels

Souvent, les élèves atteints de TSA semblent fascinés par certains objets (par exemple, roues, commutateurs de luminaires, ficelles, ventilateurs), des sons, des couleurs ou des textures à un point qui dépasse de loin le simple intérêt. Là encore, comme les mouvements corporels stéréotypés et répétitifs décrits ci-dessus, il peut y avoir une motivation interne très forte à l'origine de cet intérêt ou de cette préoccupation. Par exemple, la fascination exercée par le roulement des roues d'une voiture jouet peut être bien plus intéressante que le simple roulement de la voiture sur le plancher.

4. Répertoire d'intérêts très restreint ou préoccupation limitée à un seul intérêt

La plupart des élèves atteints de TSA démontrent un vif intérêt pour un éventail très étroit d'objets, d'activités ou de gens. Chez les élèves où le fonctionnement est moins altéré, ces intérêts deviennent souvent leur principal sujet de conversation, qui domine les interactions sociales avec les autres.

Marcel, onze ans, a choisi John Coltrane comme sujet d'un projet de classe portant sur les musiciens, ce qui a fait naître en lui un vif intérêt pour le jazz. Toute conversation spontanée entre Marcel et ses pairs ou des adultes à l'école est axée sur les derniers détails qu'il a appris sur Coltrane ou d'autres « grands » du jazz; d'ailleurs, il fait preuve d'une créativité étonnante quand il s'agit de glisser ce sujet dans la conversation, même si le thème de la discussion ne semble avoir aucun lien avec le jazz. Marcel apporte aussi des audiocassettes pour que le professeur les fasse jouer en classe. Il ne semble pas se rendre compte que, bien que le charme opère sur le professeur, le jazz ne suscite aucun intérêt, au mieux, chez ses compagnons de classe de sixième année.

5. Problèmes d'attention et de motivation

Les élèves atteints de TSA présentent souvent diverses caractéristiques inhabituelles relatives à l'attention qui nuisent à la communication, au développement social et à l'apprentissage. Plus précisément, ils peuvent :

- fixer leur attention sur un seul aspect d'une situation et ignorer tous les autres; par exemple, ils peuvent regarder une balle et non la personne à qui ils doivent la lancer, ou noter un détail insignifiant comme l'agrafe dans le coin d'une feuille de papier, mais pas l'information sur le papier;
- éprouver de la difficulté à porter leur attention d'un objet à un autre;
- être incapables de maintenir leur attention sur des personnes ou des activités;
- être incapables de prêter attention à l'information qui provient de deux sources en même temps;
- réagir à des signes sociaux incongrus qui ont capté leur attention;
- écouter des parties limitées d'une conversation et être incapables de comprendre l'intention de l'interlocuteur;
- ne prêter aucune attention à de multiples signaux ou indices au niveau de la parole ou du langage et manquer des nuances importantes véhiculées dans le message.

Millie a douze ans et quand son professeur lui demande de mettre de côté les sous après une activité visant à compter des sous, elle les tourne tous le côté face en dessous et se chuchote à elle-même « ceux avec les feuilles ». Elle utilise cet indice pour distinguer les pièces de un sou de celles de dix sous et de cinq sous, plutôt que de se fier à la couleur comme le font beaucoup d'enfants.

Martin, cinq ans, est fils d'un gemmologue et il s'intéresse aux bijoux et aux pierres. Il est assis sur le tapis en face de son enseignant et semble captivé par l'histoire que celui-ci est en train de lire. Quand l'enseignant lui demande ce qu'il a aimé le plus dans l'histoire, il répond « Quel gros caillou! », en montrant l'alliance de son enseignant. L'enseignant s'est ensuite demandé si la fascination de Martin pour son anneau ne l'a pas empêché de prêter attention à l'histoire.

Dans bien des cas, les élèves atteints de TSA n'ont pas les mêmes motivations que leurs pairs. Les motivations internes, comme le besoin de s'intégrer à un groupe de camarades ou de partager certaines expériences, ne trouvent parfois aucune résonance chez eux. De même, il arrive que certains élèves atteints de TSA ne trouvent aucune motivation dans les récompenses externes (ou renforçateurs). En fait, ils sont parfois incapables de comprendre ou de tolérer bien des choses qu'un enfant en développement normal peut trouver stimulantes, par exemple :

- contacts physiques (comme une petite tape sur l'épaule ou un câlin);
- des signaux non verbaux comme un clin d'œil ou un hochement de tête;
- des compliments;
- du temps réservé aux contacts sociaux;
- des renforçateurs, comme des autocollants dans le cahier, qui peuvent être échangés contre de l'argent ou des privilèges.

Les élèves atteints de TSA sont généralement motivés par des préférences et intérêts très personnels. Si ces motivations sont comprises et intégrées judicieusement dans les activités d'apprentissage, il sera peut-être possible de rehausser la motivation de ces élèves et ainsi, d'améliorer leur niveau d'attention.

Colin a sept ans; il lit bien et adore les livres, surtout ceux qu'il n'a jamais lus. Son professeur réunit un certain nombre de livres et les range dans une boîte étiquetée dans la classe. Colin peut emprunter ces livres pendant quelques minutes seulement s'il a bien travaillé dans ses maths chaque jour.

Raj est âgé de sept ans et ce qui le motive, c'est quand il peut faire ses propres choix ou photocopier et compléter des images en pointillé. Il a un barème installé devant lui pour lui rappeler qu'après avoir rempli deux cercles (indiquant qu'il a terminé deux activités), il peut choisir :

1) d'aller au bureau et choisir une feuille de couleur dans la réserve de l'école;
2) de photocopier une image en pointillé de son choix dans le cahier du professeur.

6. Besoin de suivre très précisément des routines

Tous les élèves (et les adultes aussi) ont besoin d'un certain degré de structure, de routine et de prévisibilité dans leur quotidien. Toutefois, certains élèves atteints de TSA doivent suivre très précisément des routines pour pouvoir fonctionner avec succès. De même, les élèves atteints de TSA vont exécuter les tâches exactement de la façon dont on leur aura montrée. Avec une planification rigoureuse et un enseignement attentif, cela peut devenir un atout dans l'apprentissage. En revanche, si l'élève doit désapprendre une habileté pour en apprendre une nouvelle, cela peut représenter beaucoup de temps et d'énergie à investir.

Aïsha, six ans, a appris à suivre un scénario illustré lorsqu'elle veut enlever ses vêtements d'extérieur et les remettre. Quand le printemps arrive et qu'elle ne porte pas toujours ses pantalons d'hiver, son chapeau ou un foulard pour venir à l'école, elle pique une colère chaque fois qu'elle doit se déshabiller et se rhabiller s'il manque des vêtements qui sont montrés sur le tableau.

7. Forte perturbation lorsqu'il y a des changements dans l'environnement

Des changements en apparence anodins peuvent provoquer des réactions violentes. Un changement qui peut passer inaperçu ou être considéré comme agréable chez un enfant normal peut entraîner une panique ou une colère chez un élève atteint de TSA. Par exemple, cet élève peut être fortement perturbé si :

- la disposition des bureaux ou des tables est changée;
- le tableau n'est plus au même endroit;
- le matériel de jeu a été enlevé et remplacé par des jeux différents;
- les centres d'activités changent selon la journée;
- la classe n'utilise pas la même salle de toilette que d'habitude, ou bien il faut entrer par une autre porte;
- la classe d'éducation physique se déroule à l'extérieur plutôt qu'au gymnase;
- le professeur ne se tient pas au même endroit que d'habitude pour parler aux élèves;
- au lieu de l'activité habituelle, il y a un visiteur spécial qui vient parler à la classe ou bien il y a une assemblée spéciale.

Caractéristiques secondaires des TSA

Outre les caractéristiques principales qui sont au cœur du diagnostic, on peut souvent observer chez les élèves atteints de TSA des caractéristiques secondaires qui ne servent pas nécessairement au diagnostic de ces troubles (contrairement aux caractéristiques principales). En se familiarisant avec ces caractéristiques accessoires, l'intervenant pourra mieux comprendre l'élève atteint de TSA.

Les caractéristiques secondaires des TSA comprennent les suivantes :

1. réactions inhabituelles à des stimuli sensoriels;
2. anxiété;
3. résistance et colère;
4. capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie;
5. profil de développement inégal.

Réactions inhabituelles à des stimuli sensoriels

Sur le plan du développement, les élèves atteints de TSA diffèrent généralement de leurs pairs dans leurs réactions aux informations sensorielles qu'ils reçoivent. Ainsi, ils peuvent avoir un ou plusieurs de leurs sens qui sont hyposensibles (trop peu) ou hypersensibles (trop sensibles) aux stimuli de l'environnement.

Les différences de traitement des informations sensorielles ont des impacts divers sur les élèves atteints. On devrait tenir compte à la fois de la nature de la stimulation sensorielle dans l'environnement de l'élève et du type de réaction qu'elle provoque.

Tableau 1.2 : Siège et fonctions des systèmes sensoriels

Système	Siège	Fonction
Tactile (toucher)	**Peau –** Densité de la distribution cellulaire variable selon l'endroit du corps. Endroits où la densité est la plus forte : bouche, mains et parties génitales.	Fournit de l'information sur l'environnement et les qualités des objets (toucher, pression, texture, dureté, douceur, pointu, émoussé, chaud, froid, douleur).
Vestibulaire (équilibre)	**Oreille interne –** Stimulée par les mouvements de la tête et les informations provenant des autres sens, en particulier de la vue.	Renseigne sur la position du corps dans l'espace et s'il y a déplacement du corps ou de l'environnement. Aide à déterminer la vitesse et la direction du mouvement.
Proprioceptif (perception du corps)	**Muscles et articulations –** Activés par les mouvements et les contractions musculaires.	Indique la position d'une partie du corps et de quelle façon elle bouge.
Visuel (vue)	**Rétine de l'œil –** Stimulée par la lumière.	Fournit de l'information sur les objets et les personnes. Aide à définir les limites à mesure que l'on se déplace dans le temps et l'espace.
Auditif (ouïe)	**Oreille interne –** Stimulée par le déplacement de l'air/ les ondes sonores.	Caractérise les sons dans l'environnement (fort, doux, aigu, grave, proche, éloigné).
Gustatif (goût)	**Récepteurs chimiques sur la langue –** Étroitement liés au système olfactif (odorat).	Fournit de l'information sur différents types de goûts (sucré, aigre, amer, salé, épicé).
Olfactif (odorat)	**Récepteurs chimiques dans la structure nasale –** Étroitement liés au système gustatif.	Renseigne sur différents types d'odeurs (moisi, âcre, putride, floral, piquant).

Reproduction autorisée à partir du document *Asperger Syndrome and Sensory Issues : Practical Solutions for Making Sense of the World*, par Brenda Smith Myles et al. Tous droits réservés par l'Autism Asperger Company. <http://www.asperger.net>.

- **Tactile (toucher) :** Le toucher nous permet de percevoir notre environnement et d'y réagir adéquatement. Des informations telles que la température et la pression sont captées par la peau grâce au toucher et transmises au cerveau, qui les interprète. Le toucher sert, par exemple, à distinguer une pièce de dix sous d'un cinq sous dans une poche sans regarder, ou à capter la sensation de la douleur. Les élèves atteints de TSA peuvent interpréter les informations tactiles de façon inusitée. Ils peuvent être réfractaires à se faire toucher et reculer vivement si cela arrive. Parfois, ils réagissent fortement à un toucher léger mais semblent insensibles à la douleur, p. ex., genou écorché. Ils peuvent avoir des réactions excessives à certaines textures d'objets, de vêtements ou d'aliments, ou ne pas réagir du tout. Les élèves qui sont peu sensibles au toucher peuvent rechercher des stimuli sensoriels plus forts en choisissant des vêtements serrés ou munis d'élastiques très serrés, en portant leurs souliers du mauvais pied, ou par une réticence à porter quelque soulier ou chaussette que ce soit. Ils peuvent aussi réagir d'autres façons.

  Antoine a six ans et devient très agité quand on le frôle. Son auxiliaire d'enseignement a les cheveux longs, qui effleurent parfois sa joue ou son cou quand elle s'occupe de lui. Depuis peu, il a commencé à s'agiter lorsqu'elle s'approche de lui, anticipant (et essayant d'éviter) cette sensation désagréable sur sa peau.

- **Vestibulaire (équilibre) :** L'oreille interne renferme des structures permettant de déceler le mouvement et les changements de position. Les élèves atteints de TSA peuvent manifester des différences dans ce système d'orientation qui leur font craindre tout mouvement ou causent des difficultés d'orientation dans les escaliers ou sur les rampes. Certains élèves peuvent rechercher activement des mouvements intenses qui stimulent fortement leur système vestibulaire, par exemple, en tournoyant ou en faisant la toupie ou tout autre mouvement que les autres élèves ne pourraient tolérer. À l'opposé, ces enfants peuvent avoir de la difficulté dans des activités comme grimper à une échelle, faire des pirouettes, se pencher pour ramasser un objet ou mettre leurs bottes. Certains élèves atteints de TSA n'ont aucun problème, ou très peu, de motricité et d'équilibre.

  L'auteure Temple Grandin écrit du point de vue d'une personne atteinte de TSA. [Traduction libre] « J'adorais aussi faire la toupie. Je m'assoyais par terre et je tournais sur moi-même. La classe tournait avec moi. Je me sentais alors tellement bien. Après tout, je pouvais à moi tout seul faire tourner la salle. Parfois, je faisais tourner le monde entier avec moi sur la balançoire en faisant la girouette dans la cour derrière la maison pour que la chaîne s'enroule. Puis je m'assoyais et je regardais la chaîne se dérouler, le ciel et la terre tourbillonner. Je me suis rendu compte que les autres enfants aiment aussi faire la toupie. La différence, c'est que les enfants autistes sont obsédés par cette activité. »

  —Grandin, T. "An Inside View of Autism." *High Functioning Individuals with Autism*, 1992, p. 22.

- **Proprioceptif (perception de son corps) :** Les élèves atteints de TSA peuvent avoir de la difficulté à savoir quelle pression exercer pour tenir un objet ou quand ils prennent une personne dans leurs bras, quand ils tiennent un crayon ou utilisent un clavier. L'élève qui a une perception de soi restreinte peut plaquer fortement le pied au sol quand il marche, percuter sa table de travail, les cadres de porte ou les personnes, ou encore se laisser tomber lourdement quand il s'assoit sur un tapis. Les problèmes de planification motrice, le séquençage des activités motrices nécessaires pour faire des activités comme enfourcher un tricycle ou ouvrir une porte, peuvent découler de difficultés au niveau de la perception corporelle.
- **Visuel (vue) :** Certains élèves atteints de TSA se couvrent les yeux pour ne pas voir certains effets visuels ou éclairages (comme des lampes fluorescentes qui clignotent) ou en présence d'objets luisants ou réfléchissant la lumière, tandis que d'autres recherchent les objets brillants et les regardent pendant de longues périodes, ou encore ils aiment bouger la tête ou déplacer des objets devant une source lumineuse pour produire des effets visuels.

  L'élève peut avoir de la difficulté à trouver une chose placée directement dans son champ visuel, comme un livre de sciences ou un stylo, parce qu'il ne distingue pas l'objet de la toile de fond, ou parce que sa motivation n'est pas suffisante pour l'inciter à se concentrer visuellement. Cependant, le même élève peut être capable de « trouver Charlie » ou de voir un mot ou des nombres qui présentent un intérêt spécial sur le côté d'un camion situé à l'autre coin de rue.
- **Auditif (ouïe) :** Les élèves atteints de TSA peuvent réagir fortement à certains sons. De même, des sons qui semblent anodins comme le couinement d'un crayon feutre sur une feuille de papier ou le barbotage des bulles dans un aquarium peuvent être sources de grande perturbation. Des sons de la vie quotidienne peuvent causer des douleurs ou des peurs. Les élèves atteints de TSA peuvent tolérer des sons forts s'ils les aiment ou s'ils peuvent les contrôler (comme frapper un tambour), mais paniquer en entendant la cloche de l'école ou le grésillement de la télé à la fin d'une vidéocassette. Par contre, les élèves atteints de TSA peuvent avoir une réaction nulle à des sons de leur environnement et agir comme s'ils étaient sourds ou malentendants. Une personne peut être incapable de se concentrer sur un son en faisant abstraction des autres, comme écouter les consignes de l'enseignant pendant que les autres élèves discutent en groupes. Un autre élève peut être tellement concentré sur une activité qu'il oubliera les autres sons dans son environnement, y compris si l'enseignant l'appelle par son nom en haussant la voix.

Ariane, sept ans, devient renfermée et amorphe à la même heure tous les jours dans sa classe. Son enseignant se rend compte qu'elle se replie sur elle-même quand elle sait que la cloche va sonner et après la sonnerie, pour « récupérer » de cette expérience désagréable.

- **Gustatif (goût) :** Certains élèves atteints de TSA tolèrent seulement certains goûts et textures d'aliments ou de boissons, ce qui complique la tâche d'assurer une bonne nutrition. Ils présentent alors des problèmes de mastication, de déglutition, de haut-le-cœur et de régurgitation. Le fait de manger des choses non comestibles peut également être un problème. Les enfants peu sensibles aux goûts ou qui ont besoin de plus de stimulation orale recherchent parfois des aliments très relevés ou des objets très froids; ils ont également tendance à lécher des objets ou à les introduire dans la bouche.
- **Olfactif (odorat) :** Certains élèves atteints de TSA réagissent à des odeurs de parfums ou de désodorisants, d'aliments ou de boissons, ou aux résidus des produits chimiques utilisés pour nettoyer la classe. D'autres utilisent l'odorat de façon inhabituelle pour trouver de l'information sur leur environnement, comme reconnaître une personne par son odeur, ou avoir une réaction stéréotypée à certaines odeurs comme la poudre pour bébé.

Anxiété

Pour bien des élèves atteints de TSA, l'école est une source de stress, et cette anxiété peut s'exprimer sous diverses formes, selon l'élève. Certains ne présenteront que peu de signes visibles d'anxiété, mais d'autres l'expriment très directement. Il y a autant de causes potentielles d'anxiété et de réactions possibles à des situations angoissantes qu'il y a d'individus. Bien que l'anxiété ne soit pas mentionnée dans les critères du DSM-IV-TR, pour bon nombre d'élèves atteints de TSA (et leurs parents et leurs enseignants), l'anxiété serait une cause possible de problèmes d'apprentissage et de comportement.

Kelly, âgé de neuf ans, devient nerveux quand il n'est pas capable d'épeler un mot correctement et qu'il commence à perdre le contrôle. Si un adulte lui dit tout de suite que ce mot est pour les élèves de sixième année au moins, et que personne ne peut demander à un élève de quatrième année de l'épeler, il répond : « Ça veut dire que ce n'est pas grave si je ne peux pas l'épeler? Êtes-vous sûr? » Après plusieurs tentatives pour le rassurer, Kelly peut enfin reprendre son activité.

Michel a onze ans. On lui a dit qu'il pouvait choisir un jeu pour jouer avec un spécialiste de l'école après une séance de thérapie. Il regarde les jeux disponibles mais n'arrive pas à se décider, disant au spécialiste qu'il n'est pas certain de quel jeu il devrait choisir pour être gagnant, et qu'il ne peut pas jouer à un jeu où il ne serait pas le gagnant.

Quand elle était plus petite, Maude (huit ans) ne parlait pas, mais elle a commencé à utiliser correctement certains mots. Elle a toujours résisté aux efforts de ses parents et enseignants pour la faire sortir à l'extérieur en hiver. Un jour, un enseignant l'entend dire à voix basse : « N'aie pas peur. Les arbres ne peuvent pas te crever les yeux. »

Dans les deux premiers exemples, le perfectionnisme de l'élève et son besoin de contrôler entraînent de l'anxiété, un bouleversement émotionnel ou de la résistance. Dans le troisième, l'anxiété et la résistance de l'élève découlent d'une crainte qu'elle ne peut verbaliser.

L'élève atteint de TSA peut être anxieux parce qu'il :

- n'est pas à l'aise et n'a pas de lien étroit avec un adulte signifiant, ou encore il est trop dépendant de la présence d'un adulte en particulier;

- peut avoir des craintes qu'il ne peut pas verbaliser;
- ne peut pas communiquer correctement ou ne comprend pas ce que l'autre veut dire;
- se fie à des signaux visuels ou à des routines en particulier qui sont absents ou qui ont changé;
- peut être stressé par un aspect sensoriel désagréable de son environnement, ou qu'il anticipe quelque chose de désagréable, comme la cloche de l'école qui va sonner, le bruit et la bousculade dans le corridor, une odeur forte dans la classe d'arts plastiques ou à la cafétéria;
- n'est pas certain de ce qu'il doit faire et de ce qui vient ensuite;
- n'est pas capable d'effectuer une tâche particulière, ou il se rappelle avoir raté cette tâche la fois précédente, ou il ne sait pas ce que « terminé » veut dire;
- sait par expérience qu'il perd son sang-froid dans un certain cadre ou activité et craint de ne pas retrouver son calme, ou a peur des réactions des autres;
- panique à l'idée de partir avant qu'une tâche ne soit complètement terminée

Temple Grandin décrit l'exemple du « berceau à câlins» qu'elle a confectionné pour calmer son anxiété. « On doit apprendre la douceur aux enfants. Comme cela ne m'a jamais été enseigné, je dois m'y mettre maintenant. Dans le berceau à câlins, j'ai l'impression d'être dans les bras de maman, qui me berce, me cajole. »

—Grandin et M.M. Scariano. *Emergence: Labeled Autistic*, 1986, p. 105.

L'anxiété générée par l'une ou l'autre des situations ci-dessus peut atteindre un niveau tel que la situation devient ingérable, mais en général, on observe une diminution de la capacité de l'élève de se concentrer, d'apprendre, de communiquer et de fonctionner de façon optimale.

Résistance et colère

Bon nombre de renforçateurs naturels disponibles pour les élèves en développement normal ne sont pas accessibles pour les élèves atteints de TSA. L'interaction sociale peut être une source constante de stress parce que l'élève ne ressent pas le besoin d'interaction, ou parce qu'il a une impulsion très forte à interagir avec ses pairs, mais aucune aptitude pour ce faire. L'apprentissage peut se révéler ardu, ce qui nuit beaucoup à l'estime de soi. Un élève peut refuser d'accepter des attentes relatives à une activité parce qu'il ne les comprend pas et ne peut pas exprimer sa confusion, qu'il a peur de ne pas le faire parfaitement, ou qu'il n'est pas motivé à faire l'effort émotif ou intellectuel requis. Certains résistent passivement en se repliant sur eux-mêmes ou « explosent » en paroles ou en gestes agressifs.

Charles a quatorze ans, et le personnel de l'école considère qu'il ne réalise pas son plein potentiel : il refuse les activités à son niveau d'habileté comme étant du travail « bien trop facile », et il rejette le travail du niveau de sa classe comme étant « trop dur ». À l'école, il est prêt à passer tous les jours toute la journée les bras croisés, à fusiller du regard ceux qui veulent l'inciter à participer aux activités ou à parler. Et les adultes qui insistent s'exposent à des coups de poing.

Capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie

Il est souvent difficile pour les élèves atteints de TSA de résoudre des problèmes; que ce soit sur le plan interpersonnel, organisationnel ou scolaire, la résolution de problèmes nécessite la capacité d'interpréter l'information, de retenir certains éléments et d'écarter les autres, de planifier, d'organiser et d'établir la séquence des étapes. Ce sont tous des domaines déficients chez bien des élèves atteints de TSA.

Les élèves qui ont appris à compter sur l'aide des adultes et aiment se faire aider peuvent être réfractaires à l'autonomie, que ce soit pour résoudre un problème ou pour terminer une tâche. Certains élèves deviennent habiles dans la résolution passive de problèmes, se croisant les bras ou prenant un air anxieux signifiant qu'ils ont besoin d'aide.

Profil d'un développement inégal

Le profil d'un développement des élèves atteints de TSA est généralement chaotique (irrégulier ou inégal). Un élève atteint peut aussi avoir une déficience cognitive (ou un retard mental). Tout comme pour les troubles du spectre autistique (TSA), cette déficience cognitive peut varier de légère à grave et avoir des répercussions majeures sur la capacité d'apprentissage de l'élève.

L'apprentissage nécessite bien des compétences interdépendantes, qui se chevauchent partiellement. Les problèmes de relation sociale et de communication décrits précédemment ont une grande incidence sur l'apprentissage, tout comme le degré d'attention et d'anxiété de l'élève, et ses réactions aux stimuli sensoriels. C'est pourquoi l'élève atteint de TSA apprend et fonctionne différemment de ses pairs.

« Lorsque l'on a travaillé avec un enfant autistique, on a travaillé avec un enfant autistique. » [Traduction libre]

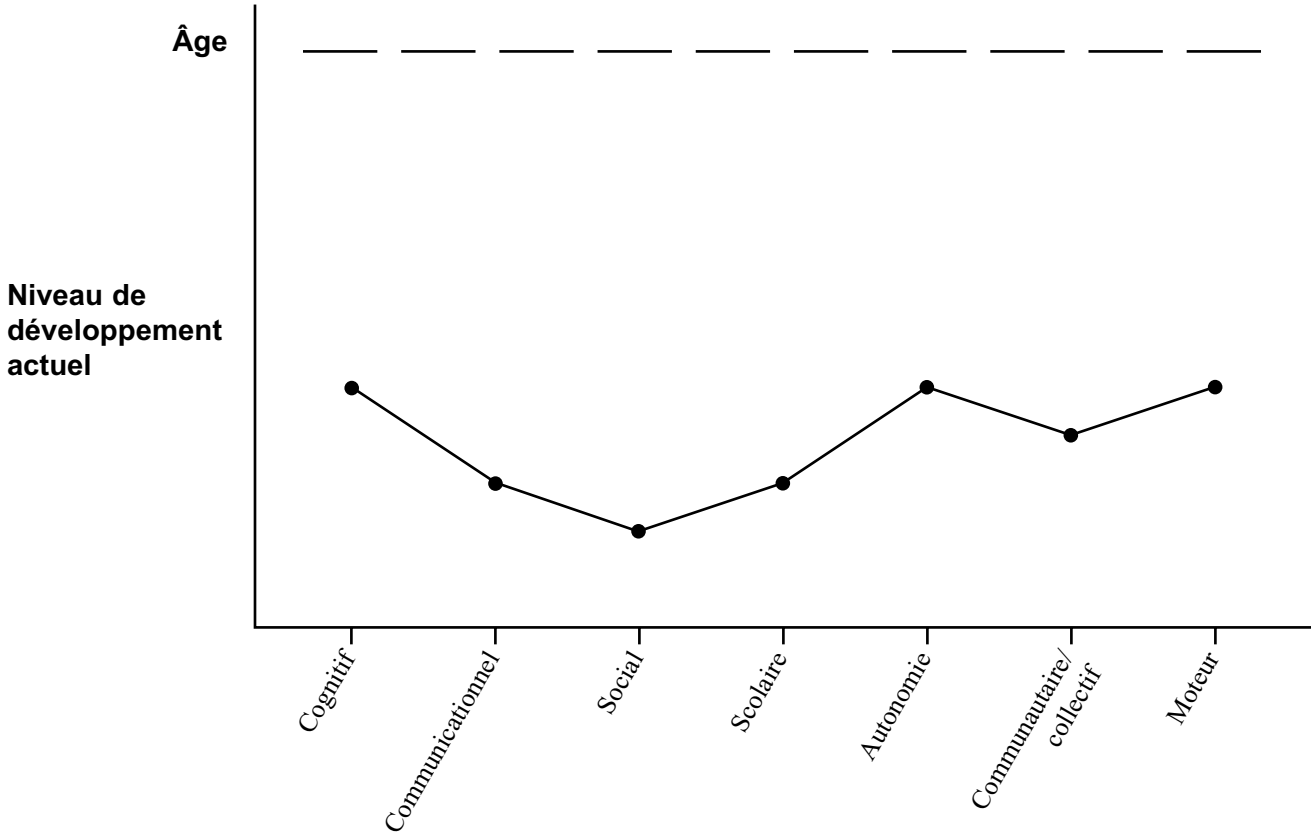
—Brenda Smith Myles

Les profils de développement ci-dessous de trois élèves hypothétiques atteints de TSA illustrent comment ces élèves peuvent se développer différemment. La ligne supérieure de chaque profil correspond à l'âge chronologique des élèves. Les domaines de développement sont énumérés le long de la ligne inférieure. Les cercles représentent le niveau de développement actuel de l'élève hypothétique.

Les cercles situés plus près de la ligne supérieure (âge) représentent les points relativement forts de l'élève, tandis que les cercles éloignés correspondent à ses points de faiblesse relative. Il importe de distinguer les domaines de force relative et de faiblesse relative. On peut se servir des aspects forts de l'élève pour développer ses domaines de faiblesse.

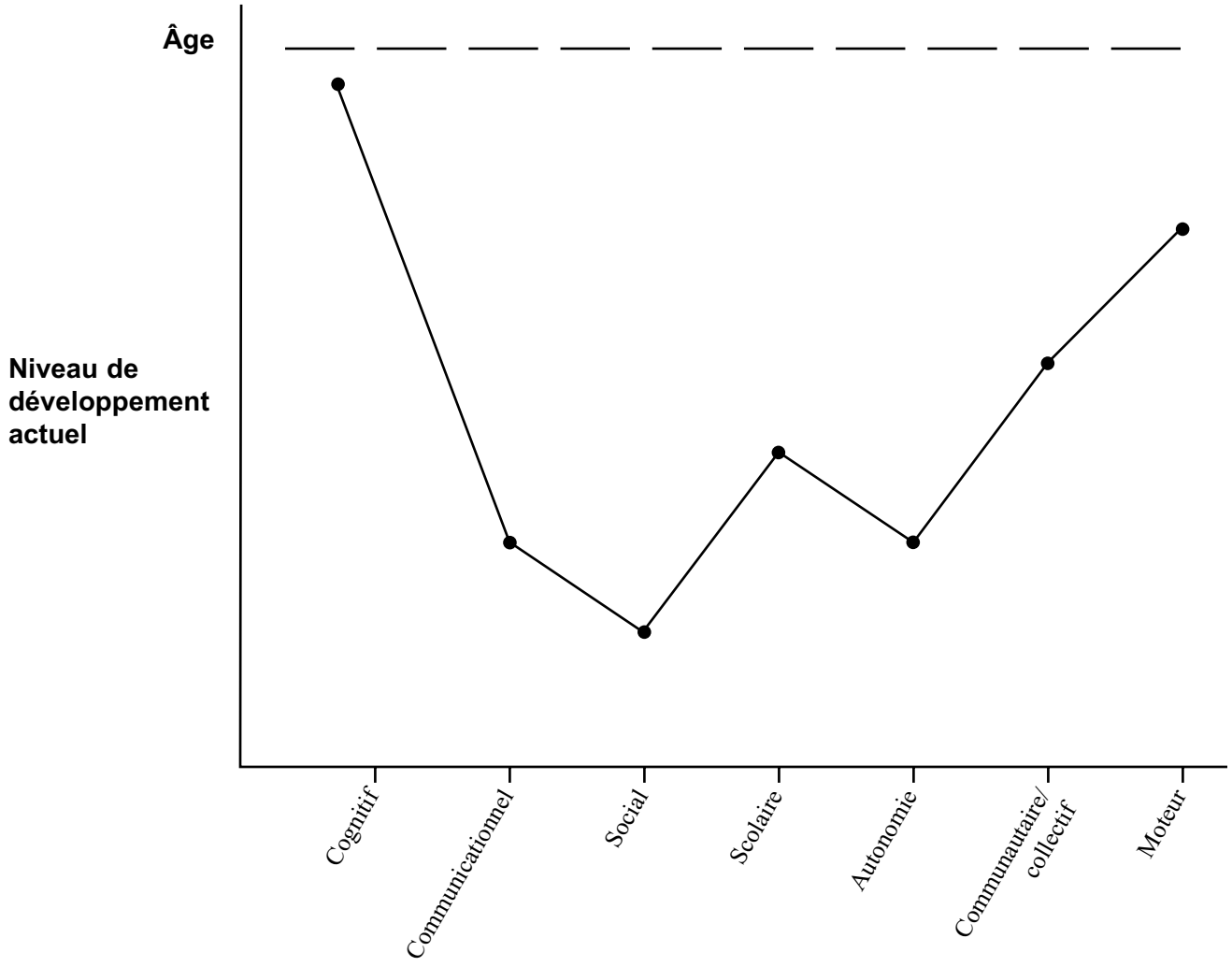
Chez l'**élève A**, on a diagnostiqué des TSA et une déficience cognitive. Le profil de développement inégal traduit les déficits liés au TSA ainsi que le retard global causé par la déficience cognitive.

Élève A : Profil hypothétique d'un élève atteint de TSA et ayant une déficience cognitive



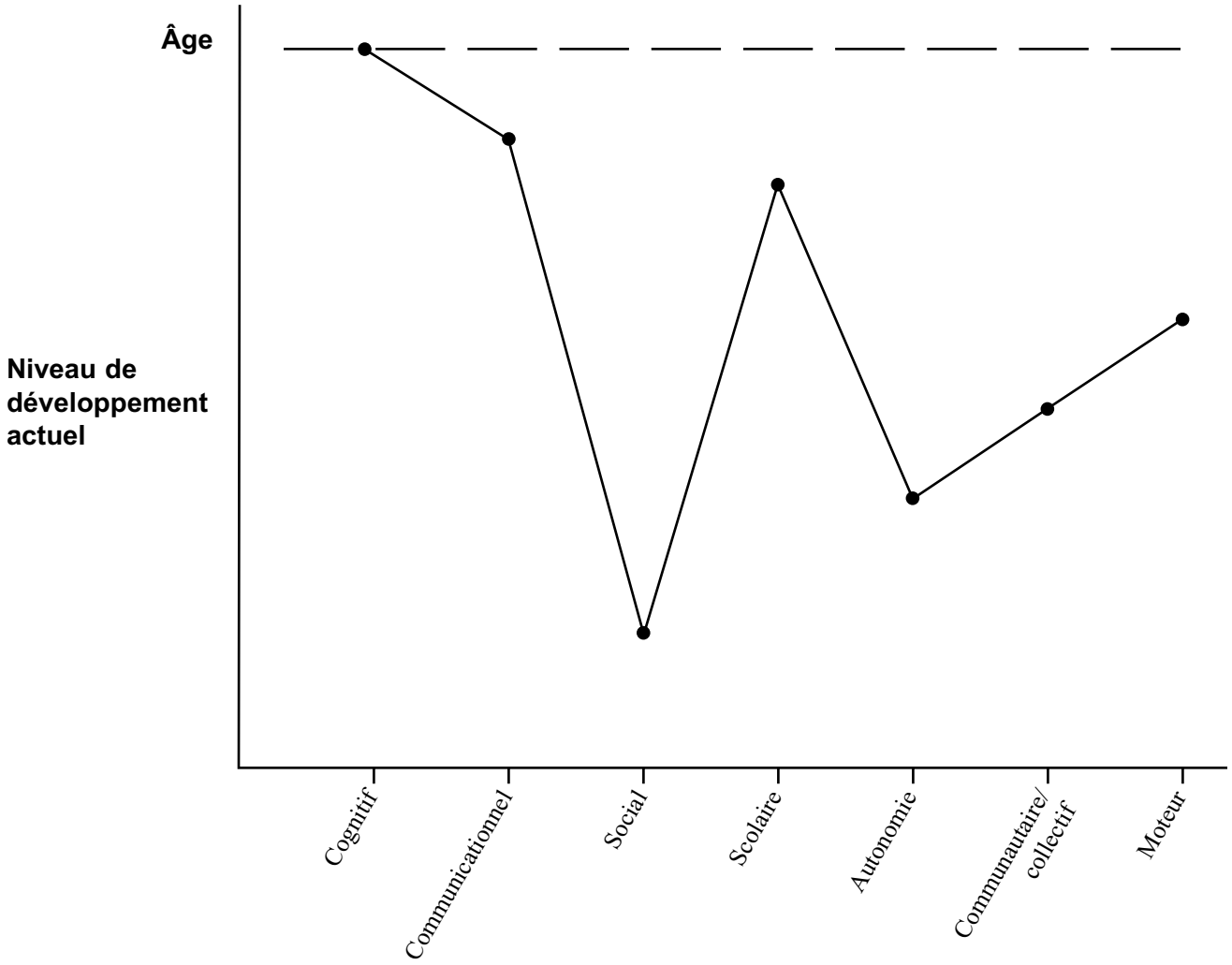
Chez l'**élève B**, le diagnostic posé est celui de TSA. Le profil du développement montre les déficits liés aux caractéristiques primaires des TSA. Toutefois, dans les autres domaines de développement, le niveau atteint est presque normal (y compris sur le plan cognitif). On observe souvent ce type de développement inégal chez les élèves atteints de TSA.

Élève B : Profil hypothétique d'un élève atteint de TSA



L'**élève C** est atteint du syndrome d'Asperger. Son profil de développement indique un développement normal, ou presque, des capacités de communication et cognitives, et un développement inégal des autres domaines, en particulier dans le développement des compétences sociales.

Élève C : Profil hypothétique d'un élève atteint du syndrome d'Asperger



Pour élaborer un plan éducatif approprié, il faut d'abord comprendre le profil d'apprentissage unique de chaque élève. Bien des élèves atteints de TSA, par exemple, peuvent apprendre plus facilement et retenir l'information présentée visuellement. Les élèves qui éprouvent de la difficulté à saisir l'information verbale n'ont souvent aucun problème à suivre des consignes présentées par écrit ou sous forme visuelle.

Certains élèves parmi les plus performants peuvent démontrer des capacités pour la lecture parce qu'ils reconnaissent les mots, appliquent des compétences phonétiques et savent le sens des mots. Ils peuvent aussi avoir de bonnes capacités pour certains aspects de la parole et du langage, comme la production de sons, le vocabulaire et les structures grammaticales simples, tout en ayant de grandes difficultés à soutenir une conversation et à utiliser la parole à des fins sociales et interactives. Ils peuvent facilement calculer sur papier, mais sont incapables de résoudre des problèmes mathématiques sous forme verbale.

Les élèves qui ont une bonne compréhension linguistique et décodent les informations visuelles ou retiennent facilement des notions apprises par cœur peuvent acquérir les aptitudes scolaires fondamentales et comprendre les textes écrits dans les premières années d'école. Mais au niveau intermédiaire, à mesure que le langage, les concepts et les interactions sociales deviennent plus complexes et abstraits, ces élèves peuvent commencer à éprouver de sérieuses difficultés. Cette situation peut sembler particulièrement troublante chez un élève qui considère l'intelligence et la réussite comme faisant partie de son identité, et déconcertante pour les enseignants et les parents qui ne se sont pas rendu compte à quel point l'élève s'est fié à sa bonne mémoire et à un vocabulaire adéquat pour réussir.

La plupart des élèves atteints de TSA appliquent les nouvelles compétences exactement de la façon dont on leur a enseigné. Souvent, ils apprennent une tâche sans comprendre comment les variations situationnelles peuvent influer sur la façon d'exécuter cette tâche. Cette difficulté se situe dans la généralisation ou l'abstraction de la nouvelle compétence. Ces élèves sont alors incapables de comprendre les différences et les similitudes entre les divers cadres ou situations et de se guider sur ces éléments pour bien utiliser leurs compétences. L'élève qui a appris à utiliser les toilettes chez lui, par exemple, pourrait éviter d'aller aux toilettes de l'école parce qu'elles sont faites autrement qu'à la maison. Un autre enfant qui a appris à enlever ses souliers en entrant à la maison pourrait se déchausser en entrant dans d'autres bâtiments, même si ce n'est pas nécessaire.

Il importe de connaître les domaines de force et de faiblesse des élèves. Ceux qui sont atteints de TSA présenteront des lacunes dans le développement de la communication et des interactions sociales, parfois accompagnées de troubles cognitifs. Mais ils peuvent démontrer des points forts qui sont souvent associés aux TSA. Le tableau 1.3 présente les domaines de force et de faiblesses caractéristiques de ces troubles.

Tableau 1.3 : Domaines de force et de faiblesse caractéristiques des élèves atteints de TSA

La capacité de :

- saisir des bribes d'information rapidement – une vue d'ensemble
- se rappeler une information pendant longtemps
- apprendre à utiliser les informations visuelles correctement
- apprendre et répéter de longues routines
- comprendre et utiliser des informations et des règles concrètes, sans contexte
- se concentrer sur des sujets très précis qui présentent un intérêt particulier

Traits de caractère prévisibles :

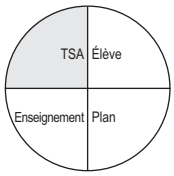
- Perfectionnisme, honnêteté, naïveté et propension à suivre à la lettre les consignes

L'incapacité ou la capacité amoindrie de faire automatiquement, de façon constante et indépendante, les actions suivantes :

- Moduler et traiter ou intégrer les stimulations sensorielles
- Fixer son attention, examiner les informations et se concentrer sur les plus importantes (s'attardent sur des détails insignifiants)
- Analyser, organiser et intégrer l'information pour en extraire le sens (mémorisent des détails, apprennent les réponses par cœur, retiennent les règles plutôt que les concepts)
- Récupérer l'information par ordre séquentiel (interfère dans l'apprentissage des relations de cause à effet, et la capacité de prévoir et de préparer des événements futurs)
- Percevoir et organiser des événements dans le temps et comprendre le langage qui a rapport avec le temps (entraîne la confusion et une anxiété relativement au temps)
- Comprendre les significations complexes et changeantes, et les nuances de langage (comprennent et utilisent le langage littéralement)
- Intégrer efficacement les informations auditives (temps de réponse plus long et perte d'informations au cours du processus)
- Imaginer des solutions de rechange ou résoudre des problèmes lorsqu'il y a des hypothèses à prouver et un jugement social à poser (répètent sans s'arrêter les mêmes réponses)
- Modifier ou généraliser l'information d'une situation à l'autre (apprennent et utilisent les concepts et les habiletés tels qu'on les a enseignés)
- Contrôler ses pensées, ses mouvements et ses réactions (persiste et reste pris dans des routines ou des réactions motrices et verbales; peuvent sembler sous l'effet d'une pulsion, compulsifs)
- S'adapter à de nouvelles informations ou à des faits nouveaux (cause une anxiété extrême résultant du changement et de l'arrivée de nouveaux éléments)
- Amorcer la communication pour demander de l'aide ou des précisions (source de confusion, de frustration, d'anxiété; débouche sur des comportements inefficaces)
- Percevoir les règles sociales ou culturelles et le point de vue des autres (entraîne de la confusion, des malentendus et des réactions imprévues et inefficaces)

En bref, les autistes sont incapables d'intégrer de façon autonome les éléments et bribes d'information pour en extraire la signification, déduire d'autres éléments et les utiliser de façon flexible.

Réimprimé à partir du document *Understanding the Nature of Autism: A Guide to the Autism Spectrum Disorders, deuxième édition*. Tous droits réservés © 2003, 1996, par Marvin M. et Janice E. Jantzen Family Trust. Reproduction autorisée par l'éditeur, Harcourt Assessment, Inc., anciennement *The Psychological Corporation* qui, à la suite d'une fusion, a succédé à *Therapy Skill Builders*. Tous droits réservés.



À ce stade, l'équipe est familière avec :

- ❑ les caractéristiques principales des TSA
- ❑ les caractéristiques secondaires des TSA
- ❑ leurs implications sur l'enseignement en général

CHAPITRE 2 :
L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Le profil de l'élève ***3***

Qu'est-ce qu'un profil de l'élève? *3*

Le processus d'élaboration du profil de l'élève *4*

L'équipe ***5***

Le gestionnaire de cas *5*

L'équipe intrascolaire *6*

L'équipe de soutien *7*

L'élaboration du profil de l'élève ***7***

Avant que l'équipe n'entre en jeu *7*

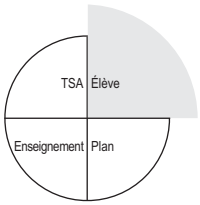
Élaboration du profil de l'élève

- ❑ Étape 1 : Collecte d'information *9*
- ❑ Étape 2 : Partage de l'information *14*
- ❑ Étape 3 : Création du profil de l'élève *15*

Capsule : Colin ***18***

L'élaboration du profil de l'élève *18*

CHAPITRE 2 : L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE



Le chapitre 2 décrit les rôles et responsabilités de l'équipe et le processus d'élaboration d'un profil de l'élève. Le fait de connaître les caractéristiques principales et secondaires des troubles du spectre autistique prépare l'équipe à mieux comprendre à quels niveaux l'élève est atteint de TSA. Le profil de l'élève est le résumé de ce qu'on sait à propos de l'élève, de ce qu'il faudrait savoir et des besoins prioritaires en matière d'apprentissage qui guideront l'élaboration d'un plan éducatif personnalisé (PEP).

Le diagnostic de TSA n'est que le point de départ; il confirme que l'élève présente la combinaison distinctive de caractéristiques (décrites au chapitre 1) associées aux TSA. Cependant, un diagnostic ne décrit pas la personnalité, le tempérament, les intérêts et les domaines de force et de faiblesse individuels qui rendent la personne unique. Pour ce faire, l'équipe doit recueillir et partager des informations au sujet de l'élève et créer un profil personnalisé qui décrit ses besoins prioritaires en matière d'apprentissage.

On encourage les membres de l'équipe à penser aux priorités d'apprentissage de l'élève à tous les stades du processus d'examen, d'évaluation et de planification. Une programmation éducative appropriée repose sur un PEP judicieux et fonctionnel, qui facilitera l'établissement de résultats escomptés auxquels souscrivent tous les membres de l'équipe.

Le profil de l'élève

Qu'est-ce qu'un profil de l'élève?

Le profil de l'élève est un résumé de ce que l'équipe sait de l'élève, y compris les renseignements récents et antérieurs (comme des évaluations précédentes et les résultats scolaires). Il indique les besoins prioritaires en apprentissage qui orientent la détermination des options de programmation éducative appropriée et l'élaboration du plan personnalisé de l'élève.

Tous les élèves – atteints ou non de TSA – sont différents les uns des autres. Ces différences se situent aux niveaux suivants : tempérament et personnalité, motivation et style d'apprentissage, champ d'application de l'attention et propension à se laisser distraire, intelligence et capacité d'adaptation, développement moteur, ainsi que de nombreux autres aspects uniques et personnels. Les élèves atteints de TSA diffèrent de leurs pairs dont le développement est « normal » parce qu'ils sont atteints de ce type de troubles et parce qu'ils sont des personnes à part entière.

Un profil de l'élève brosse le tableau du développement unique d'un élève en particulier. Ce profil est indispensable à une programmation éducative appropriée parce que :

- les caractéristiques des TSA varient d'un élève à l'autre;

- les caractéristiques des TSA chez un élève en particulier sont variables et changent avec le temps;
- il faut décrire d'autres caractéristiques individuelles non directement liées aux TSA (par exemple, fonctionnement cognitif).

Le profil de l'élève doit inclure :

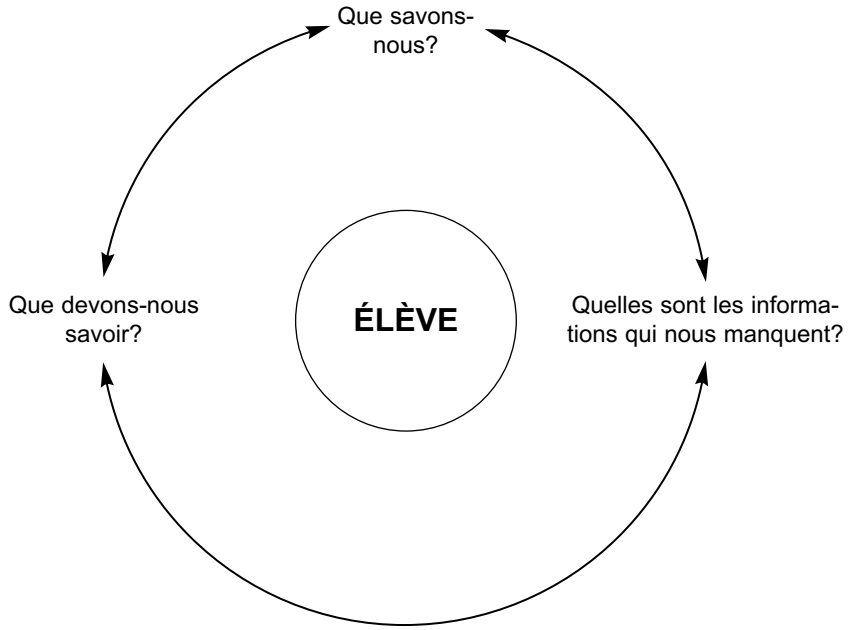
- les données sur les antécédents de l'élève;
- un sommaire des données de diagnostic et d'évaluation;
- un sommaire de ses intérêts, points forts et styles d'apprentissage;
- des données sur le niveau de développement actuel, y compris les caractéristiques principales et secondaires de TSA;
- les besoins prioritaires en matière d'apprentissage.

Le processus d'élaboration du profil de l'élève

Le processus d'élaboration du profil de l'élève comprend les phases qui figurent ci-dessous.

1. **Collecte d'informations.** L'équipe compile les renseignements à jour au sujet de l'élève et détermine les informations manquantes et les données requises pour préparer le profil de l'élève. Les membres de l'équipe évaluent ensuite l'élève en fonction de leur champ d'expertise.

   Pour la collecte d'informations, il faut se poser les questions suivantes :



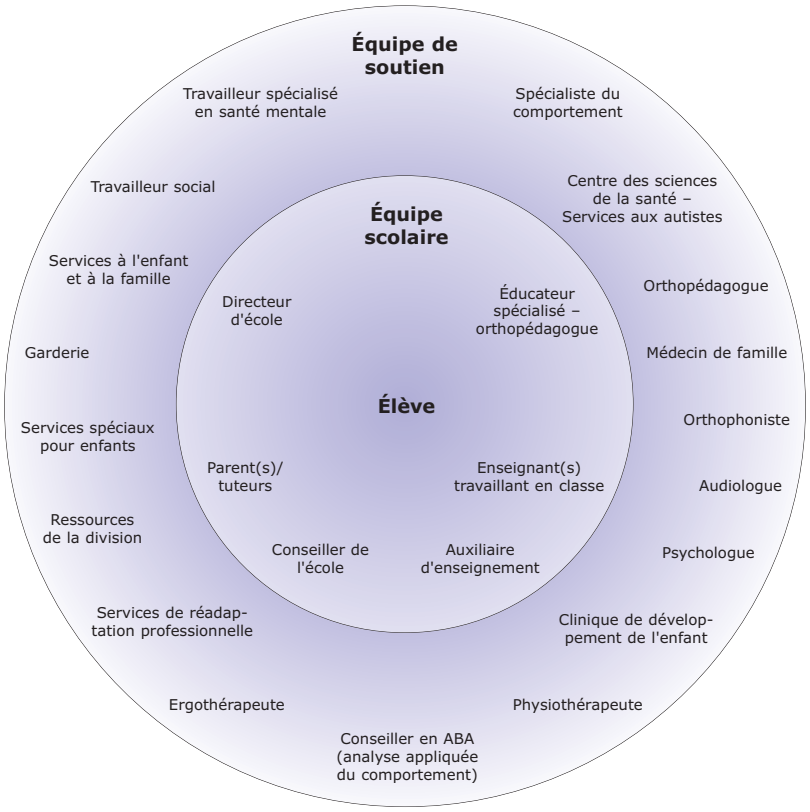
2. **Partage de l'information.** Lorsque les membres de l'équipe terminent leur évaluation, ils en communiquent les résultats à leurs coéquipiers, ce qui leur permet de créer ensemble un profil plus complet de l'élève.
3. **Création du profil de l'élève.** Le profil de l'élève résume ce qu'on sait de cet élève en particulier, y compris les données d'évaluations formelles et informelles, et indique les besoins prioritaires en matière d'apprentissage qui orienteront l'élaboration d'un PEP.

Une fois le profil de l'élève terminé, l'équipe aura en main l'information nécessaire pour prendre des décisions quant à la programmation éducative appropriée pour cet élève.

L'équipe

C'est en fonction du profil de l'élève et des ressources disponibles à l'école ou dans la division scolaire qu'on détermine qui fera partie de l'équipe. En général, cette équipe est formée :

- d'un gestionnaire de cas;
- d'une équipe scolaire, dont les membres sont responsables de la planification et de la prise de décisions au quotidien;
- d'une équipe de soutien qui collabore avec l'équipe scolaire concernant l'élaboration et la mise en œuvre du plan éducatif.



Le gestionnaire de cas

L'une des premières tâches de l'équipe est de désigner un gestionnaire de cas et de confier des responsabilités et des rôles précis à chaque membre de l'équipe. Le gestionnaire de cas supervise le travail de l'équipe. Il est primordial de désigner le gestionnaire de cas dès le début du processus.

Dans la plupart des cas, le gestionnaire de cas assume les responsabilités ci-dessous.

- Distribuer un ordre du jour minuté, sur papier, avant les réunions;
- Maintenir le contact avec les parents;
- Organiser et présider les réunions;
- Coordonner l'élaboration du plan éducatif;
- Veiller à l'établissement d'un mécanisme pour suivre les progrès et réalisations;
- Documenter les révisions au plan et les communiquer;
- S'assurer que les comptes rendus des réunions sont conservés et distribués aux membres de l'équipe;

- Faciliter la prise de décisions en groupe;
- Établir et entretenir des contacts avec les organisations externes.

L'équipe intrascolaire

L'équipe scolaire est formée de l'élève, des parents et du personnel de l'école. Les membres de cette équipe sont les principaux décideurs dans le processus de planification.

L'élève

Le profil de l'élève est la base de l'élaboration du plan personnalisé et devrait refléter les besoins prioritaires en matière d'apprentissage de l'élève, ses points forts et ses faiblesses, ses intérêts, etc. L'élève qui a la capacité de faire partie de l'équipe pourra y être intégré et exprimer ses préférences et intérêts individuels, et participer à la discussion sur les stratégies et comportements.

L'élève qui ne tirerait aucun bénéfice d'une participation aux réunions de planification peut prendre part au processus d'autres façons, par exemple, en faisant connaître ses choix et préférences quant aux activités et aux renforçateurs potentiels. Après la réunion, il faut s'assurer que l'élève comprend :

- le but du plan éducatif;
- comment les résultats attendus du plan éducatif l'aideront à atteindre ses objectifs personnels.

Les parents

Les parents défendent les meilleurs intérêts de leur enfant. Il est essentiel qu'ils aient l'occasion d'agir comme partenaires à part entière et sur un pied d'égalité dans le processus de planification. Les parents fournissent des informations précieuses sur les approches d'apprentissage et les intérêts de l'élève et sur les moyens d'éviter des problèmes potentiels. Les renseignements qu'ils fournissent aident à assurer la continuité dans la programmation. Les parents jouent également un rôle capital dans la consolidation des objectifs du PEP à la maison. La participation des parents comme membres actifs de l'équipe contribue à assurer l'efficacité du PEP.

Le personnel de l'école

Le personnel de l'école qui est mis à contribution dans l'équipe varie d'un cas à l'autre, mais l'équipe scolaire typique comprend le titulaire de la classe, le directeur ou son adjoint, l'orthopédagogue, le conseiller en orientation et/ou l'auxiliaire d'enseignement qui aideront à la mise en œuvre du plan.

Il importe de noter que le titulaire de classe assume la responsabilité principale de l'apprentissage chez l'élève. Les élèves qui ont un PEP font quand même partie de la classe et de la communauté scolaire.

Le document *Un travail collectif : Guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux*, 2004 fournit de l'information sur la création de partenariats entre les familles et l'école. On peut le consulter en ligne à l'adresse <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/enfdiff/besoin/index.html> ou l'obtenir en s'adressant au Centre des manuels scolaires du Manitoba, au numéro sans frais : 1 866 771-6822 ou au http://www.mtbb.mb.ca.

Soulignons également que le directeur est responsable de l'ensemble du travail de l'équipe et de l'affectation des ressources et du soutien requis à l'école, en conformité avec les politiques de la division scolaire et d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

L'équipe de soutien

L'équipe de soutien comprend les professionnels que l'équipe scolaire peut vouloir consulter lorsqu'elle a besoin de l'avis de spécialistes. Au Manitoba, il existe un certain nombre d'organisations qui peuvent apporter leur expertise à l'équipe de soutien. Le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba fournit un résumé à jour (voir l'encadré ci-dessous). L'équipe scolaire, chargée des décisions relatives à l'élaboration et à la mise en œuvre de la programmation, peut faire appel à des membres de l'équipe de soutien pour de l'aide dans :

- l'élaboration du profil de l'élève;
- l'évaluation de l'élève;
- la planification;
- le choix et l'application de stratégies d'enseignement;
- la prestation d'une aide technique et de conseils sur le matériel et les ressources disponibles;
- l'accès aux ressources de la collectivité (au besoin);
- des avis sur d'autres aspects de la programmation (s'il y a lieu).

Veuillez consulter le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba pour le sommaire des services et des mesures de soutien qu'on peut donner à l'équipe scolaire : http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/.

Il importe de noter que le rôle des membres de l'équipe de soutien est de fournir de l'information qui permet à l'équipe scolaire de prendre les décisions appropriées concernant la programmation de l'élève. L'équipe scolaire, dont les parents font partie, détermine les personnes qui formeront l'équipe de soutien. Une fois qu'ils seront jumelés à l'équipe scolaire, les membres de l'équipe de soutien devront partager la responsabilité de fournir de l'information à l'équipe scolaire en vue des décisions relatives à la programmation.

L'élaboration du profil de l'élève

Avant que l'équipe n'entre en jeu

Avant de commencer leur travail, les membres de l'équipe doivent examiner :

1. leurs rôles et responsabilités;
2. les priorités dans l'élaboration du profil;
3. les facteurs propres à l'élève et à son environnement.

1. Rôles et responsabilités

Les membres de l'équipe recueillent l'information en rapport avec leur champ d'expertise, leur formation professionnelle ou leur expérience avec l'élève. Il serait utile de déterminer qui fera quoi.

Le tableau 2.1 présente les aspects de l'évaluation de l'élève sur lesquels devront se pencher les membres de l'équipe.

Tableau 2.1 : Principaux enjeux de l'évaluation

Membre de l'équipe	Principal enjeu de l'évaluation de l'élève
Enseignant travaillant en classe/titulaire	• résultats scolaires • styles et stratégies d'apprentissage • champ d'application de l'attention • intérêts
Auxiliaire d'enseignement	• collecte d'informations et de données sur l'élève sous la direction de l'équipe
Ergothérapeute	• performance sous les aspects de l'autonomie, de la productivité et des loisirs • motricité fine et motricité globale • communication fonctionnelle et sociale • organisation • fonctionnement sensoriel • compétences en communication et interaction sociale
Parent(s)	• antécédents sur le plan du développement, évaluations précédentes • profil de fonctionnement à la maison et dans la collectivité • information sur les intérêts, les craintes, les stratégies qui fonctionnent et celles qui sont inefficaces
Physiothérapeute	• mouvement et fonctionnement physique • force et fonction musculaires • posture • équilibre • mobilité
Psychologue	• fonctionnement cognitif • styles et stratégies d'apprentissage • capacité d'adaptation et performance • santé mentale • comportement • organisation • champ d'application de l'attention
Orthopédagogue	• résultats scolaires (officiels) • styles et stratégies d'apprentissage • comportement • intérêts • motricité de base • capacité d'adaptation et performance
Orthophoniste	• parole • compréhension au niveau du langage et expression • communication fonctionnelle • communication suppléante et alternative • capacités et interactions sociales
Élève	• information sur ses intérêts, ses craintes, ses points de vue personnels, etc. (s'il y a lieu)

Note : La liste des domaines d'évaluation indiqués au tableau 2.1 n'est ni exhaustive, ni exclusive. Elle a pour but de servir de point de départ pour la détermination des rôles et des responsabilités au cours de l'évaluation.

2. Priorités dans l'élaboration du profil

En planifiant l'élaboration du profil de l'élève, l'équipe doit déterminer comment recueillir l'information concernant :

- **les caractéristiques principales et secondaires** des TSA, décrites au chapitre 1;
- **le développement cognitif :** l'élève atteint de TSA peut aussi présenter des troubles cognitifs (ou retard mental); la déficience cognitive, tout comme les TSA, peut varier de légère à grave et avoir des répercussions importantes sur la capacité d'apprentissage de l'élève;
- **le développement de la capacité d'adaptation :** dans bien des cas, l'élève atteint de TSA utilise peu sa capacité d'adaptation d'une façon fonctionnelle et signifiante (par exemple, motricité fine et globale, autonomie, loisirs, métier, collectivité);
- **la réussite scolaire :** un élève atteint peut présenter des compétences « fragmentaires » (un aspect unique de force sur le plan du développement) qui masquent ses domaines de faiblesse; par exemple, un élève peut être capable de lire couramment sans comprendre le sens de son texte;
- **le travail effectué par d'autres professionnels** : d'autres professionnels peuvent avoir posé un diagnostic ou évalué l'enfant (par exemple, audiologue, ophtalmologiste, dentiste ou médecin); ces renseignements doivent être inclus dans le profil de l'élève.

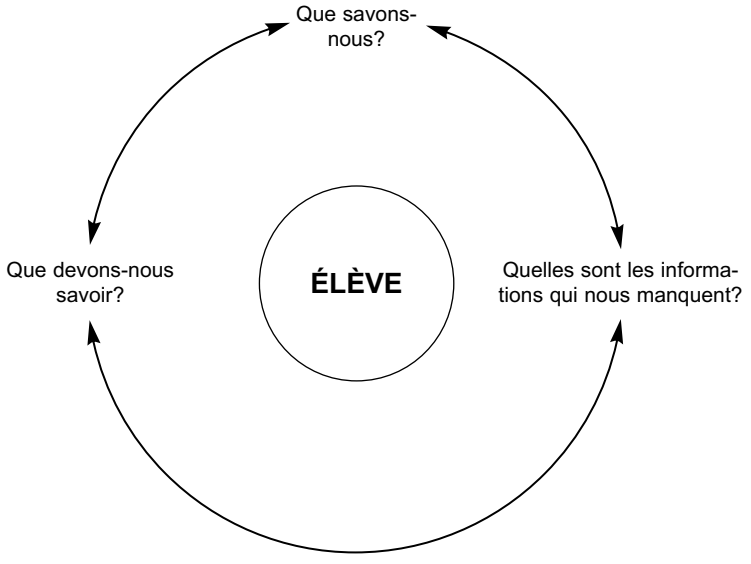
3. Facteurs propres à l'élève et à son environnement

Le comportement et la performance des élèves atteints de TSA durant l'évaluation varient en fonction de facteurs personnels et situationnels. Par exemple, l'impulsivité, la propension à la distraction et la fatigue peuvent influer sur les résultats. L'environnement de l'élève (bruit, mouvement, lumières, etc.) peut également altérer la performance.

L'élaboration du profil de l'élève

❑ Étape 1 : Collecte d'informations

Pour la collecte d'informations, on doit se poser les questions suivantes :



Si l'élève vient d'arriver à l'école, l'élaboration de son profil prendra plus de temps que celui d'un élève connu. Lorsque l'élève est connu, le point de départ logique du processus de collecte d'informations est le profil élaboré antérieurement pour l'élève. On assure ainsi la continuité dans le travail de l'équipe (par exemple, en relevant les stratégies d'enseignement qui ont été efficaces par le passé, les situations qui peuvent entraîner des comportements négatifs, etc.) et l'on gagne du temps en évitant de réinventer la roue.

Il existe bien des sources d'information potentielles, notamment la famille et les fournisseurs de soins, les dossiers de l'école et des professionnels, les dossiers de clinique (des spécialistes en milieu scolaire et des membres de l'équipe de soutien, comme des médecins et dentistes), le PEP précédent et les rapports d'anciens enseignants. Les jeunes enfants qui commencent l'école peuvent avoir un plan de transition comportant des renseignements utiles sur le plan du développement.

Les lacunes dans les connaissances actuelles de l'équipe détermineront les données qu'elle doit recueillir. Le tableau 2.2 présente un outil permettant à l'équipe de structurer le processus de collecte d'informations.

Tableau 2.2 : Liste de vérification pour la collecte d'informations

Aspect	À faire	Qui	Notes	Fait
Caractéristiques principales				
Social				
Communication				
Modèle de répétition des comportements/ intérêts/activités				
Caractéristiques secondaires				
Fonctionnement sensoriel				
Anxiété				
Résistance/colère				
Résolution de problèmes/autonomie				
Approches				
Autres				
Audition				
Vision				
Médical				
Dentaire				
Cognitif/adaptation				

La liste de vérification ci dessus est présentée à l'annexe F : Formulaires.

Souvent, les tests d'évaluation formelle sont considérés comme le principal moyen d'évaluer l'élève, mais les évaluations non structurées fournissent aussi des renseignements utiles. Ensemble, les évaluations formelles et informelles procurent tout un éventail d'approches permettant d'évaluer un élève atteint de TSA. Avec certains de ces élèves, il sera peut-être impossible d'appliquer des outils de mesure systématique, mais on peut toujours recueillir de l'information par une approche spontanée.

Grâce à des évaluations **formelles** comportant des tests uniformes et normalisés, on peut comparer un élève en particulier avec des élèves semblables dans un groupe de référence. Cette méthode permet de mesurer le développement individuel de l'élève et de déterminer la nature et la sévérité de son retard développemental. La répétition ultérieure du test offre l'occasion de mesurer le développement au fil du temps.

Notons qu'en général, certaines mesures comme le quotient intellectuel (QI) changent très peu avec le temps. Si le but est de suivre la chronologie des changements chez l'élève, des mesures formelles de développement adaptatif peuvent être plus appropriées.

Exemples d'outils d'évaluation formelle :

- L'échelle d'intelligence de Weschler pour les enfants – IV (WISC-IV)
- L'échelle de comportement adaptatif Vineland (VABS)
- Les échelles de comportement autonomes (Scales of Independent Behaviour, SIB-R)
- L'échelle de vocabulaire en images Peabody (PPVT)
- L'échelle Gilliam Autism Rating Scale (GARS)

Les tests d'évaluation **informelle** suivent différentes approches et offrent une façon très souple et adaptable de recueillir de l'information sur un élève. Les tests non structurés complètent les tests formels et fournissent des renseignements sur le fonctionnement d'un élève en particulier. Ils représentent également une méthode de rechange afin d'évaluer les élèves pour lesquels il est difficile d'appliquer des tests formels.

Types d'évaluations spontanées possibles :

- fondées sur des critères;
- créées par l'enseignant;
- créées par un spécialiste;
- sous forme d'entrevues;
- sous forme d'observations.

Évaluation fondée sur des critères

L'évaluation fondée sur des critères compare la performance de l'élève à une norme pré-établie. Il n'y a pas de comparaison avec les autres élèves, comme dans les tests formels. L'évaluation fondée sur des critères est utile pour planifier l'enseignement, mesurer les progrès et déterminer les cas où le résultat n'a pas été atteint. Une équipe qui documente les progrès de l'élève dans le cadre de son PEP en fonction de résultats spécifiques et d'objectifs de performance utilise une évaluation fondée sur des critères.

Exemple d'outils d'évaluation fondés sur des critères :

- Profil psycho-éducatif révisé (PEP-R)
- Evaluating Acquired Skills in Communication – Revised (EASIC-R)
- Assessment of Basic Language and Learning Skills (ABLSS)

Évaluation créée par l'enseignant

Les tests créés par l'enseignant peuvent servir en combinaison avec bien d'autres outils d'évaluation pour déterminer ce que l'élève a appris et les connaissances et compétences qu'il lui reste encore à acquérir.

Évaluation créée par un spécialiste

Les tests créés par les spécialistes permettent d'évaluer les compétences ou les capacités de l'élève dans des cadres où l'élève les utilise, comme l'école, la maison ou la collectivité. Ces outils offrent au spécialiste plus de souplesse (dans la préparation, l'amorce, l'intervention, etc.) que les tests officiels et fournissent un tableau plus complet de l'élève. Ils sont aussi utilisés pour la collecte de données de référence et la mesure du développement des compétences de l'élève avec le temps.

Entrevue

L'entrevue consiste à poser des questions qui concernent l'élève et son environnement. Les membres de la famille, le personnel de l'école, les membres de la collectivité et l'élève sont des candidats potentiels à l'entrevue. Les questions posées peuvent être ouvertes ou non dirigées, ou encore structurées dans la mesure qui convient le mieux aux participants et à la situation.

Observation

Grâce à l'observation de l'élève dans un ou plusieurs cadres, on peut recueillir une foule d'informations sur ses habiletés et intérêts, ses approches d'apprentissage et les autres comportements. L'observation revêt aussi beaucoup d'importance pour comprendre ce qui déclenche ou entretient un comportement difficile.

Voir l'annexe D : Inventaire des troubles du spectre autistique, qui propose un cadre d'observation permettant une exploration approfondie des caractéristiques principales et secondaires des TSA.

Il y a une différence entre faire des observations et agir comme observateur. Les gens font de nombreuses observations, en passant, pendant qu'ils travaillent avec les élèves tout au long de la journée. Mais lorsqu'on veut agir comme observateur, on doit relever, se rappeler et consigner systématiquement les événements et comportements en vue de répondre à une question précise.

Par exemple, si l'équipe indique une « autonomie accrue » comme priorité d'apprentissage potentielle, les membres de l'équipe peuvent décider d'observer l'élève pendant une certaine période et dans divers contextes afin de déterminer des facteurs comme :

- dans quelle mesure l'élève est-il autonome pendant ses activités présentement (c.-à-d. réagit à des signaux « naturels » ou à des incitations verbales);

- l'approche actuelle de l'élève pour résoudre des problèmes et sa capacité d'imaginer des stratégies de rechange.

L'emploi d'un cadre d'observation commun donne aux membres de l'équipe une façon de comparer leurs perceptions et d'en discuter, quelle que soit leur discipline, leur rôle ou la situation dans laquelle s'effectue l'observation. Selon l'équipe, le processus d'observation peut prendre diverses formes et se poursuivre sur des périodes de durée variable.

Exemples d'outils d'évaluation – entrevue et observations:

- Le Childhood Autism Rating Scale (CARS)
- Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R)
- Autism Diagnostic Observation Schedule – Generic (ADOS-G)
- Checklist for Autism in Toddlers (CHAT)
- Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)

L'élaboration du profil de l'élève

❑ Étape 2 : Partage de l'information

Après la collecte d'informations, les membres de l'équipe discutent de ce qu'ils ont appris au sujet de l'élève. C'est généralement à cette étape qu'ils résument et évaluent les données recueillies.

Cette étape permet à l'équipe de dresser un portrait de l'élève qui est plus complet que tout ce que pourrait élaborer une seule personne. Il est capital que tous les membres de l'équipe, notamment les parents (si possible) et l'élève, aient la chance de partager l'information de façon valable. Cette approche permet non seulement d'ajouter des renseignements à ceux qui sont déjà connus, mais il pave la voie à l'établissement d'un consensus sur la prise de décisions ultérieures concernant la programmation.

Les équipes devraient surveiller les obstacles possibles à la participation des parents et tenter de trouver des solutions. Les différences culturelles, l'horaire de travail et d'autres obligations familiales doivent être prises en compte. Une fois que les obstacles éventuels à la participation sont surmontés, l'élève pourra bénéficier de la perspective de chacun des membres de l'équipe.

Pour partager l'information à une réunion de l'équipe, il convient :

- d'éviter le jargon;
- de fonder les échanges sur des faits;
- d'utiliser des exemples pour faire passer les principaux messages;
- d'éviter de faire des suppositions;
- d'être bref.

L'élaboration du profil de l'élève

❑ Étape 3 : Création du profil de l'élève

Cette étape est la dernière du processus visant à créer le profil personnel de l'élève. Ce profil fournit un bref résumé de ce que l'équipe sait au sujet de l'élève et répertorie les besoins prioritaires en matière d'apprentissage.

Le profil de l'élève comprend :

1. les informations sur les antécédents de l'élève;
2. un sommaire des données de diagnostic et d'évaluation;
3. un sommaire de ses intérêts, points forts et styles d'apprentissage;
4. des données sur le niveau de développement actuel;
5. les besoins prioritaires en matière d'apprentissage.

Les points 1 à 4 résument l'information recueillie et échangée. L'équipe utilisera cette information pour déterminer les besoins prioritaires de l'élève en matière d'apprentissage. Le profil de l'élève sera complet lorsqu'on sera parvenu à un consensus sur un nombre gérable de besoins prioritaires en apprentissage.

En général, les élèves atteints de TSA s'intéressent davantage aux objets qu'aux gens et ils ont peu de moyens pour explorer, jouer et apprendre spontanément. Souvent, ils ont des intérêts limités ou persistants et sont généralement réfractaires à tout ce qui est nouveau. Les besoins prioritaires en matière d'apprentissage doivent être liés aux difficultés éprouvées par l'élève relativement aux personnes et aux objets de son environnement, et à son répertoire d'activités limité.

Un besoin prioritaire en matière d'apprentissage indique un domaine général de développement (par exemple, les compétences sociales et en communication) qui requiert une attention particulière dans le plan personnalisé de l'élève. Il reflète souvent les caractéristiques principales et secondaires des TSA.

Comme il correspond à un domaine général, le besoin prioritaire en matière d'apprentissage couvre une période plus longue (trois à cinq ans) que les résultats spécifiques de l'élève (un an) et les objectifs de performance (six à huit semaines) dans un plan personnalisé.

Le tableau 2.3 présente des exemples de priorités d'apprentissage. Ces exemples :

- ne sont nullement exhaustifs;
- visent à fournir à l'équipe un point de départ pour la détermination des besoins prioritaires en matière d'apprentissage;
- ne sont ni des résultats spécifiques de l'élève, ni des objectifs de performance.

L'équipe devrait essayer de s'entendre sur un nombre gérable de besoins prioritaires en matière d'apprentissage.

Tableau 2.3 Exemples de besoins prioritaires en matière d'apprentissage

Caractéristiques principales	
• Comprendre la langue parlée et écrite • Prononcer et écrire des mots • Converser avec des pairs ou des adultes • Utiliser la communication suppléante et alternative • Jouer avec ses pairs • Jouer seul (avec des jouets ou objets) • Participer à des activités sociales avec ses pairs	• Développer et élargir ses intérêts et ses activités • Utiliser des adaptations pour suivre des routines et terminer des activités • Mettre l'accent sur les activités d'apprentissage prioritaires • Répondre avec souplesse aux exigences dans divers environnements
Caractéristiques secondaires	
• Résoudre des problèmes • S'adapter à diverses stimulations sensorielles l'aide	• Gérer son stress • Reconnaître les situations difficiles et demander de
Autres	
• Suivre les règles et routines de la classe • Travailler de façon plus autonome • Organiser et terminer les tâches • Gérer son propre comportement • Fonctionner à la maison et dans la collectivité	• Gérer ses besoins personnels (p. ex., s'habiller, manger, se laver) • Participer à l'apprentissage • Agir de façon sécuritaire dans divers contextes

Dans la visée d'une entente sur des priorités d'apprentissage, il est utile :

- d'encourager les participants à réfléchir aux priorités d'apprentissage avant la réunion;
- de donner à chaque personne la chance de participer;
- de consigner les priorités d'apprentissage au fur et à mesure.

Lorsqu'on cherche un consensus sur les priorités d'apprentissage, il faut se demander si les besoins d'apprentissage prioritaires examinés faciliteront l'atteinte des résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève et appuieront des activités qui :

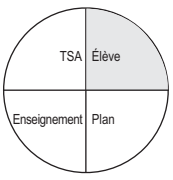
- ☑ favorisent l'inclusion
- ☑ peuvent s'appliquer dans plusieurs contextes ou situations
- ☑ sont utilisables présentement et à l'avenir
- ☑ permettent d'améliorer les habiletés fonctionnelles de l'élève
- ☑ favorisent son autonomie
- ☑ offrent des chances d'interactions et de contacts positifs avec les pairs, la famille et les membres de la collectivité
- ☑ améliorent la communication
- ☑ améliorent la qualité de vie de l'élève à la maison et dans la collectivité
- ☑ correspondent aux intérêts et aux forces de l'élève en matière d'apprentissage
- ☑ favorisent la généralisation (abstraction)

(Adapté de Falvey, M.A. *Community-Based Curriculum*. 2nd ed., 1989 , pp. 41-43)

À ce stade, si l'équipe n'arrive pas à s'entendre sur des priorités d'apprentissage pour l'élève, il sera difficile de rédiger son PEP. Et comme la planification quotidienne de l'enseignement à l'élève repose sur un PEP judicieux et fonctionnel, il importe que celui-ci fixe des résultats sur lesquels toute l'équipe est d'accord.

Bien qu'un consensus soit l'objectif, il n'est pas toujours possible de l'atteindre. Or, les différends offrent l'occasion aux membres de l'équipe de proposer et d'explorer de nouvelles avenues. À cette fin, l'équipe pourrait :

- poursuivre l'observation de l'élève;
- envisager une nouvelle évaluation (formelle ou non);
- mettre à contribution un intervenant de l'extérieur de l'équipe, qui fournirait une perspective nouvelle.



À cette étape, l'équipe est familière avec le processus visant à :

- ❑ désigner un gestionnaire de cas
- ❑ s'entendre sur les rôles et responsabilités
- ❑ recueillir et partager l'information
- ❑ créer un profil de l'élève
- ❑ déterminer un nombre gérable de besoins d'apprentissage prioritaires

Capsule : Colin

L'élaboration du profil de l'élève

Cette capsule expose les étapes suivies par l'équipe pour évaluer Colin, un jeune élève atteint de TSA, et pour élaborer son profil.

- **Étape 1 :** À l'aide de la liste de vérification pour la collecte d'informations (tableau 2.2), l'équipe passe en revue les données disponibles et détermine ce qu'elle ne sait pas à propos de l'élève et l'information qu'elle doit recueillir.
- **Étape 2 :** En se servant de la liste de vérification comme guide, l'équipe détermine ce qu'elle sait et ce qu'elle devrait savoir sur l'élève. Elle doit également faire consensus sur la façon dont cette information sera recueillie et qui en sera responsable.
- **Étape 3 :** Après avoir partagé l'information, les membres de l'équipe élaborent le profil de l'élève qui résume les données recueillies et indique les besoins d'apprentissage prioritaires de Colin.

Capsule : Colin

(années d'études primaires)

Lorsque Colin avait trois ans, on a diagnostiqué des troubles du spectre autistique et un retard de développement. Colin fréquente la garderie depuis deux ans et entrera à la maternelle à l'école de la Rivière Assiniboine en septembre; il aura alors cinq ans.

En mai, on a organisé une réunion pour planifier la transition vers l'école primaire, à laquelle assistaient l'enseignante de la maternelle, le directeur d'école, l'orthopédagogue, l'orthophoniste, l'ergothérapeute, la directrice et le spécialiste chargé des besoins spéciaux de la garderie de Colin, ainsi que sa mère. Avant la rencontre, l'enseignante de la maternelle et l'orthopédagogue ont observé Colin à la garderie, et l'équipe de soutien de l'école a reçu un bilan de planification pour la transition vers les études primaires, complété par la mère de Colin et le personnel de la garderie.

Colin vit avec sa mère, son frère et sa sœur, qui ont tous moins de dix ans. Colin est assez grand, actif physiquement, et il aime jouer avec des jouets qui se déplacent et tournent, dans le sable et la pataugeoire. À la maison, il passe beaucoup de temps à regarder des dessins animés ou à aligner des petits objets sur le rebord de sa fenêtre.

La mère de Colin a indiqué qu'il commence à utiliser des mots isolés, et qu'il semble comprendre un petit nombre de mots relatifs à des aliments ou des activités. Pour obtenir ce qu'il veut, il prend habituellement sa mère par la main. Le spécialiste chargé des besoins spéciaux a noté qu'il fait de même à la garderie, mais qu'il peut répéter la question si on lui demande ce qu'il veut. Socialement, Colin préfère jouer seul et évite la compagnie des autres enfants. Il peut répéter ses activités préférées pendant 45 minutes et résiste à tout changement d'activité. Il ne semble pas perturbé par les bruits forts. Il a bon appétit et dérobe parfois de la nourriture aux autres. Il est presque autonome pour la question des toilettes.

Les autres enjeux sur lesquels l'équipe doit se pencher ont rapport avec la mère et concernent :

- les soins appropriés à apporter à Colin et à ses autres enfants avant et après l'école, et pendant l'été;
- le soutien nécessaire pour garder le contrôle sur Colin à mesure qu'il grandit;
- l'aide dans la gestion des conflits entre frères et sœurs.

Étape 1 : Examiner les données disponibles et déterminer ce que l'on sait et ce que l'on devrait savoir à propos de l'élève.

Liste de vérification pour la collecte d'informations

Domaine	À faire	Qui le fera?	Notes	Fait
Caractéristiques primaires				
Social	✓	*Personnel de la garderie* *Orthopédagogue* *Enseignante de la maternelle*	*Joue seul; a tendance à éviter les autres enfants*	
Communication	✓	*Orthophoniste* *Mère* *Personnel de la garderie* *Enseignante de la maternelle*	*Commence à utiliser des mots*	
Modèles de répétition des comportements/ intérêts/activités	✓	*Orthopédagogue* *Mère* *Personnel de la garderie*	*Aligne des petits objets.* *Secoue ses doigts très vite quand on veut le rediriger*	
Caractéristiques secondaires				
Fonctionnement sensoriel			*Pas de problème actuellement*	
Anxiété	✓	*Mère* *Personnel de la garderie* *Enseignante de la maternelle* *Orthopédagogue*	*Réticent à se faire rediriger : secoue ses doigts et grogne*	
Résistance/colère	✓	*Mère* *Personnel de la garderie* *Enseignante de la maternelle* *Orthopédagogue*	*Même réaction que lorsqu'il est anxieux*	
Résolution de problèmes/autonomie	✓	*Ergothérapeute* *Mère* *Personnel de la garderie*	*Est presque autonome quand il s'agit d'aller aux toilettes. Est-ce vraiment une priorité pour l'instant?*	
Approches	✓	*Enseignante de la maternelle*		
Autres				
Audition			*Tests terminés : pas de problème actuellement*	
Vision			*Tests terminés : pas de problème actuellement*	
Médical			*Visite récente chez le médecin : Pas de problème médical*	
Dentaire			*A eu un examen dentaire il y a quatre mois : pas de problème actuellement*	
Cognitif/adaptation	✓	*Psychologue* *Enseignante de la maternelle* *Orthopédagogue* *Mère*	*Une copie de l'évaluation du développement sera remise à la mère*	

Étape 2 : Quels sont les faits connus de l'équipe et que doit-elle savoir

	Collecte d'informations			
	Que savons-nous?	**Que devons-nous savoir?**	**Comment allons nous trouver ces données?**	**Qui le fera?**
Caractéristiques principales				
Social	– Préfère jouer seul – Évite les autres enfants – Peut jouer en parallèle avec des adultes, mais pas avec des pairs	– Comment Colin pourra-t-il gérer un environnement social très stimulant? – Colin tolérera-t-il le jeu en parallèle ou la proximité physique des autres enfants?	Résumer les activités et contextes habituels auxquels participe Colin à la garderie; noter ceux qui sont apaisants ou perturbants pour lui. Résumer les activités ou contextes de la maternelle auxquels Colin participe; noter ceux qui sont apaisants ou perturbants pour lui.	Personnel de la garderie Enseignante de la maternelle Orthopéda-gogue
Communication	– Commence à utiliser des mots isolés – Semble comprendre un petit nombre de mots relatifs à des aliments et à des activités – Essaie de répéter des mots quand on les dit – Prend l'adulte par la main pour obtenir ce qu'il veut	– Quels sont les mots/ sons/gestes utilisés par Colin; quand les utilise-t-il? – Quels sont les mots/ expressions que Colin comprend? Est ce qu'il réagit à des demandes/ consignes verbales?	Énumérer les mots, gestes et sons que Colin utilise pour communiquer.	Orthopho-niste Mère Personnel de la garderie Enseignante de la maternelle
Comportement répétitif	– Aligne de petits objets – Répète ses activités préférées pendant au plus 45 minutes – N'aime pas qu'on le fasse changer d'activité – Est impulsif, veut saisir tout ce qu'il voit, a de la difficulté à faire des tâches simples, comme empiler des blocs	– Quelles stratégies sont efficaces/inefficaces quand on veut le faire changer d'activité?	Indiquer les activités précises que Colin a le plus de mal à cesser; répertorier les stratégies qui ont été efficaces ou inefficaces pour l'encourager à faire la transition.	Orthopéda-gogue Mère Personnel de la garderie
Caractéristiques secondaires				
Fonctionnement sensoriel	– Ne semble pas sensible aux stimuli sensoriels (auditifs, visuels, tactiles, vestibulaires) – Aime jouer avec des jouets qui se déplacent ou tournent – Aimer jouer avec le sable et dans l'eau – Ne semble pas perturbé par les sons très forts – A bon appétit	– Aucun problème actuellement sur le plan sensoriel	Sans objet	Sans objet

	Collecte d'informations			
	Que savons-nous?	**Que devons-nous savoir?**	**Comment allons nous trouver ces données?**	**Qui le fera?**
Anxiété; résistance ou colère	– Réticent à se faire changer d'activité – Exprime bruyamment sa résistance et secoue les doigts rapidement devant son visage	– Quelles stratégies sont efficaces ou inefficaces quand on essaie de faire participer Colin à une autre activité? – Est-ce que Colin exprime sa résistance ou son anxiété d'autres façons? – Quelles activités ou stratégies Colin trouve-t-il apaisantes?	Indiquer les activités particulières que Colin trouve plus difficiles à mettre de côté. Indiquer les stratégies qui ont été efficaces ou inefficaces pour l'encourager à faire la transition. Inscrire les activités scolaires qui causent l'anxiété ou la résistance, les comportements qui en découlent et leurs conséquences.	Orthopédagogue Mère Personnel de la garderie Enseignante de la maternelle
Résolution de problèmes/ autonomie	– est presque autonome pour l'hygiène personnelle	– Quelles stratégies d'apprentissage de la propreté ont été et sont utilisées? Comment faire pour transférer les compétences relatives à la propreté dans le contexte scolaire?	Consigner les stratégies passées et actuelles utilisées pour développer l'autonomie en ce qui a trait à la propreté.	Ergothérapeute Mère Personnel de la garderie
Approches à l'apprentissage; intérêts; préférences	– actif physiquement – préfère jouer seul – activités préférées : – jouets qui se déplacent et tournent – sable et eau – aligner de petits objets – vidéos de dessins animés	– autres activités de renforcement	Continuer à déterminer ses activités préférées pour l'école.	Enseignante de la maternelle
Autres considérations				
Audition	– Examen de routine récent	– Aucun problème actuellement	Sans objet	Sans objet
Vision	– Examen de routine récent	– Aucun problème actuellement	Sans objet	Sans objet
Médical	– Examen de routine récent	– Aucun problème actuellement	Sans objet	Sans objet
Dentaire	– Examen de routine récent	– Aucun problème actuellement	Sans objet	Sans objet
Cognitif	– Retard du développement noté lors du diagnostic de TSA (à 3 ans)	– Quels étaient les résultats du dernier examen cognitif ou du développement? – Quel effet ce retard du développement a-t-il sur la capacité d'apprentissage de Colin?	Consulter le rapport du dernier examen cognitif ou développement.	Psychologue

Étape 3 : Le profil de l'élève

Cette étape conclut le processus de création du profil de l'élève. L'équipe résume les données recueillies et s'en sert pour convenir des besoins d'apprentissage prioritaires.

Renseignements généraux et antécédents
• cinq ans • vit avec sa mère et deux autres enfants; le plus jeune des trois enfants • a fréquenté la garderie pendant deux ans, avec l'aide d'un spécialiste chargé des besoins spéciaux
Sommaire du diagnostic
• TSA (autisme) et retard du développement d'environ 2 ans à 2 ans et demi • Échelle de comportement adaptatif Vineland (VABS) : retard important dans tous les domaines • vue et audition normales
Intérêts, forces, approches d'apprentissage
(Plan visuel, auditif, tactile, gustatif, motricité fine et globale) • Visuel : jouets qui se déplacent ou tournent; jeux informatiques avec relation de cause à effet, vidéos de dessins animés • Auditif : aime se faire chanter des chansons, musique sur les vidéos • Tactile : tous les matériels, sable, eau, pâte à modeler, surfaces lisses • Motricité fine : casse-tête, alignement de petits objets, tri par couleurs • Motricité globale : danse à la musique • Gustatif : aime tout, spécialement le salé et le sucré

Niveaux de performance actuels

Communication

- Comprend son nom et certains noms et verbes familiers; comprend que des photos représentent des personnes, des endroits, des objets
- Communique ses désirs en allant chercher les objets tout seul ou en prenant le bras de l'adulte; utilise environ cinq mots isolément pour exprimer son intention, répète en écho spontanément et clairement des mots d'une ou deux syllabes
- Utilise des cris de différents niveaux et tonalités pour attirer l'attention, demander de l'aide, montrer sa colère ou frustration, éviter de réagir à des demandes, et parfois comme auto stimulation
- Utilise sa vision périphérique pour surveiller les gens et activités; a une bonne mémoire visuelle pour certains motifs; établit un contact visuel très bref

Social

- Peu de jeux autonomes
- Se concentre sur une activité répétitive et la répète pendant au plus 45 minutes avant de changer
- Ne peut pas attendre son tour, même avec un adulte
- Ne semble pas comprendre quand on dit : « D'abord, … ensuite…. », ni pouvoir imiter « regarde-moi, fais la même chose »

Adaptation

- N'est pas encore capable de fonctionner tout à fait seul aux toilettes

Comportement

- Résiste aux tentatives de structure ou d'interférence de la part d'adultes concernant ses plans; utilise sa taille et son poids pour résister, devient amorphe, se jette par terre ou se met à crier

Motricité

- Bonne motricité fine et bonnes capacités bilatérales
- Peu d'endurance; mauvaise planification motrice; faibles capacités de motricité globale

Besoins d'apprentissage prioritaires de Colin

Communication

- Améliorer sa compréhension des mots, photos, symboles picturaux et gestes
- Améliorer ses capacités d'expression verbale (mots, photos, symboles visuels et gestes)

Social

- Développer sa capacité d'attendre son tour
- Développer sa capacité de jouer en parallèle avec des pairs
- Développer sa capacité d'attendre son tour avec des adultes et des pairs

Autonomie personnelle

- Travailler selon des structures, des routines établies par les adultes

CHAPITRE 3 :
PLANIFICATION POUR L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Détermination de l'orientation de la programmation *3*

Quelles sont les options de la programmation? *3*

Comment faire pour déterminer l'orientation de la programmation? *5*

Planification *6*

Transition vers l'école : plan d'action visant à faciliter la transition *7*

L'école : plan éducatif personnalisé (PEP) *7*

Transition vers la vie adulte : plan personnalisé de transition (PPT) et plan éducatif personnalisé (PEP) *8*

Détermination des options de placement *9*

Résultats d'apprentissage personnalisés pour l'élève atteint de TSA *10*

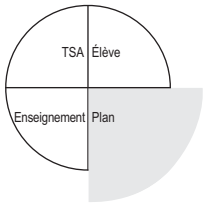
Résultats d'apprentissage personnalisés et objectifs de performance *10*

Quand faut-il établir des résultats d'apprentissage personnalisés? *11*

Capsule : Colin *12*

Résultats d'apprentissage personnalisés *12*

CHAPITRE 3 : PLANIFICATION POUR L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE



Le chapitre 3 a pour but de décrire comment élaborer un programme éducatif approprié pour l'élève atteint de TSA. Le profil de l'élève est le point de départ de la planification pour cet élève. Il est fondé sur la compréhension des caractéristiques des TSA (chapitre 1) et la compréhension de l'élève atteint de TSA (chapitre 2). Lorsqu'un élève atteint a des besoins d'apprentissage que les programmes d'études provinciaux ne peut combler, il faut élaborer un plan éducatif personnalisé (PEP). C'est le cas pour la plupart des élèves atteints de TSA.

Les besoins d'apprentissage prioritaires répertoriés dans le profil de l'élève sont le fondement de la détermination de l'orientation d'un programme éducatif adéquat. Le processus de planification tient compte des besoins d'apprentissage prioritaires de l'élève en fixant les résultats attendus, les ressources à utiliser et le mode d'évaluation des progrès.

Détermination de l'orientation de la programmation

Quelles sont les options de la programmation?

Le but principal de l'équipe est de collaborer à l'élaboration d'un programme éducatif approprié permettant à l'élève atteint de TSA de participer dans toute la mesure possible à la vie de l'école, de la famille et de la collectivité.

Les troubles du spectre autistique représentent un large éventail de combinaisons possibles. Les profils d'élèves atteints de TSA sont similaires sous bien des aspects (parce qu'ils ont des caractéristiques communes), mais ils divergent à d'autres égards. Le profil d'un élève devrait orienter l'équipe dans la détermination des options de la programmation les plus appropriées. Au Manitoba, les options de la programmation comprennent les suivantes :

- programmes d'études provinciaux intégrant un enseignement différencié;
- programmes d'études provinciaux avec des adaptations;
- programmes d'études modifiés;
- programmation individualisée.

Le tableau 3.1 résume ces options de la programmation.

Tableau 3.1 : Sommaire des options de la programmation

Soutien
Programmes d'études provinciaux Les programmes d'études provinciaux sont remis aux éducateurs par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Référence : *Programmes d'études* **Enseignement différencié** L'enseignement différencié est celui qui répond aux divers besoins d'apprentissage de tous les élèves. Il englobe un large éventail de stratégies d'enseignement que l'enseignant peut utiliser pour aider des élèves en groupes ou individuellement. Souvent, l'enseignant utilise l'enseignement différencié pour la planification des leçons, l'enseignement et l'évaluation des progrès. *L'enseignement différencié est une méthode qui convient à tous les élèves. Sa souplesse permet de mobiliser les élèves atteints de TSA par l'emploi de stratégies et de matériels pédagogiques, et de méthodes d'évaluation complémentaires de leurs points forts et de leurs intérêts particuliers.* Référence : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel*, 1996
Programmes d'études provinciaux avec des adaptations L'adaptation consiste à apporter des changements dans la méthode d'enseignement, le processus d'évaluation, le matériel pédagogique ou les produits destinés à l'élève. Ces changements touchent notamment les aspects suivants : • le milieu physique • le milieu social • les présentations • les tests et évaluations • les affectations et projets • le soutien organisationnel • le temps requis pour obtenir les résultats provinciaux *Les adaptations sont utilisées pour des élèves atteints de TSA qui sont capables d'obtenir les mêmes résultats d'apprentissage que leurs pairs, mais qui ont besoin d'une ou plusieurs adaptations mentionnées ci dessus. Tout comme l'enseignement différencié, les adaptations offrent une souplesse permettant d'adapter le processus d'apprentissage aux intérêts et aux points forts de l'élève. Les adaptations sont spécifiques à des élèves en particulier et devraient être documentées.* Référence : Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide sur les services aux élèves*, 2001**.
Programmes d'études modifiés Les programmes d'études modifiés sont ceux dont le nombre, l'essence ou le contenu des résultats d'apprentissage provinciaux ont été changés ou simplifiés de façon à s'adapter au niveau actuel de développement cognitif ou adaptatif de l'élève. *Ces modifications sont apportées pour des élèves atteints de TSA qui peuvent tirer profit d'une participation au programme d'études provincial. Le processus visant les élèves de niveau secondaire est présenté dans le document cité ci-dessous, mais on peut modifier le programme d'études pour des élèves plus jeunes souffrant de troubles cognitifs ou adaptatifs importants.* Une dernière remarque au sujet des adaptations et modifications de programmes : Ces termes sont souvent considérés comme synonymes, mais au Manitoba, ils représentent différentes pratiques et politiques. Les adaptations sont des changements apportés au processus d'enseignement ou au produit de l'apprentissage (c.-à-d. comment l'élève démontre l'acquisition de l'habileté ou la connaissance); les modifications sont des changements apportés à ce que l'on enseigne à l'élève. Référence : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Pour l'intégration : Manuel concernant les cours modifiés au secondaire*, 1995.
Programmation individualisée Les programmes individualisés sont des expériences éducatives hautement personnalisées et efficaces qui tiennent compte des besoins d'apprentissage uniques de l'élève atteint de TSA. Le plan éducatif personnalisé (PEP) ou le plan personnalisé de transition (PPT) servent de fondement à un programme d'études individuel pour l'élève. *Les programmes individualisés sont destinés aux élèves dont les déficiences cognitives sont telles qu'ils sont incapables de tirer profit des programmes d'études provinciaux. Le document mentionné ci dessous décrit le processus de programmation individualisée pour les élèves de secondaire, mais on peut l'utiliser pour des élèves plus jeunes ayant des troubles cognitifs/adaptatifs importants.* Référence : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Pour l'intégration : Manuel concernant la programmation individualisée au secondaire*. 1995.

** *On peut télécharger une copie de ces documents à partir du site <www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/documents.html>.*

Comment faire pour déterminer l'orientation de la programmation?

La programmation devrait être déterminée par le profil de l'élève. L'équipe examinera le niveau actuel de performance de l'élève (notamment sur le plan cognitif) et ses besoins d'apprentissage prioritaires et choisira les options de programmation qui correspondent à son profil.

La programmation doit être élaborée en tenant compte de tous les domaines pertinents, en particulier le développement social et de la communication. Ce point est particulièrement important chez les élèves qui peuvent obtenir une partie ou la totalité des résultats d'apprentissage prescrits dans le programme d'études provincial. Ces élèves peuvent se comparer à leurs pairs sur le plan scolaire, mais ils éprouvent beaucoup de difficultés avec les exigences subtiles au plan social et de la communication que posent l'école et la vie communautaire.

L'équipe devrait aussi tenir compte des faits ci dessous.

- L'élève peut présenter des troubles cognitifs en plus des TSA; on ne connaît pas le nombre d'élèves présentant une déficience cognitive dans tout le spectre autistique, mais par le passé, le pourcentage de troubles cognitifs estimé chez les élèves autistiques atteignait 75 %. La présence d'une déficience cognitive aura des répercussions sur la façon dont l'élève apprend et utilise ce qu'il a appris.
- Il n'y a pas deux élèves atteints de TSA qui sont identiques; les symptômes des TSA peuvent varier de légers à très débilitants, puisqu'il s'agit d'un spectre de troubles.
- Presque tous les élèves atteints de TSA ont des besoins qui dépassent la portée des programmes d'études provinciaux.
- Chaque élève atteint de TSA présente généralement des écarts dans les divers aspects du développement; un élève d'intelligence moyenne, par exemple, peut avoir des déficiences majeures dans ses habiletés sociales. Le chapitre 1 présente des profils hypothétiques illustrant ce développement inégal (irrégulier).
- Il peut aussi y avoir un profil inégal dans un seul domaine de développement; par exemple, des élèves peuvent être capables de lire à voix haute mais sans vraiment comprendre ce qu'ils lisent.
- La gamme étroite d'intérêts et d'activités généralement attribuée aux élèves atteints de TSA entraîne souvent un manque de motivation; des élèves capables mais peu motivés ne pourront peut être pas développer leur plein potentiel.
- La généralisation d'habiletés d'un contexte ou d'une situation à l'autre est difficile pour l'élève atteint de TSA; l'équipe doit être vigilante pour détecter les difficultés éventuelles et élaborer un programme qui favorise la généralisation ou l'abstraction.
- L'élève a besoin d'autres ressources et mesures d'appui, comme les services d'un auxiliaire d'enseignement ou d'un spécialiste, ou du matériel spécial.

Planification

Après avoir déterminé l'orientation de la programmation, l'équipe utilise l'information du profil de l'élève pour élaborer un plan personnalisé pour l'élève.

La planification doit porter sur toute la durée de la fréquentation de l'école par l'élève, depuis son entrée à la maternelle jusqu'à la transition vers la collectivité à la fin de ses études. Le processus de planification débouche sur un plan individualisé qui tient compte des besoins d'apprentissage prioritaires de l'élève indiqués dans le profil. Ce plan renferme :

- une description du niveau de développement actuel et des besoins de l'élève;
- les résultats d'apprentissage personnalisés (fondés sur les besoins répertoriés) que l'élève doit atteindre dans une période précise;
- une description de la façon dont les résultats seront atteints, notamment l'utilisation des ressources et des mesures d'appui et l'endroit où l'élève suivra son programme;
- les rôles et responsabilités des personnes touchées;
- les détails du mode d'évaluation des progrès.

Les processus de planification utilisés par les équipes scolaires et les organisations externes sont résumés au tableau 3.2. Ces processus de planification de la transition ont été élaborés en partenariat avec d'autres ministères et organismes afin de faciliter une transition rapide et harmonieuse pour les enfants et les jeunes.

Tableau 3.2 : Sommaire des outils de planification

Étape	*Outil de planification*	*Participants*
Transition vers l'école (du préscolaire au primaire)	Plan d'action visant à faciliter la transition Référence : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, et Secrétariat de l'enfance et de la jeunesse, *Lignes directrices sur l'entrée à l'école des enfants ayant des besoins spéciaux*, 2002.	• Parents • Personnel du milieu préscolaire ou de la garderie • Représentants d'organisations extérieures • Représentants de la division scolaire ou de l'école d'accueil
École	Plan éducatif personnalisé (PEP) Référence : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4)*, 1998.	• Équipe scolaire, dont les parents et l'élève • Équipe de soutien • Représentants d'organisations extérieures
Transition vers la vie adulte (du secondaire à la vie communautaire)	Plan éducatif personnalisé (PEP) Plan personnalisé de transition (PPT) Référence : Éducation et Formation professionnelle Manitoba et Secrétariat de l'enfance et de la jeunesse, *Lignes directrices relatives au soutien du processus de planification de la transition – élèves ayant des besoins spéciaux qui atteignent l'âge de 16 ans*, 1998.	• Équipe scolaire, dont les parents et l'élève • Équipe de soutien • Représentants d'organisations extérieures

On peut télécharger une copie de ces documents à partir du site <www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/documents.html>.

Transition vers l'école : plan d'action visant à faciliter la transition (PAFT)

L'entrée à l'école est une étape importante dans la vie d'un jeune enfant. Une transition soigneusement planifiée facilite l'entrée de l'élève dans le milieu scolaire. Les personnes qui connaissent bien l'élève (comme la famille), les fournisseurs de services de l'établissement préscolaire et le personnel des organismes de soutien devraient travailler de concert avec le personnel de la division scolaire pour assurer une transition en douceur.

La planification de la transition devrait commencer bien avant l'entrée à l'école. Souvent, ce processus de planification commence par une rencontre avec la famille, l'équipe scolaire et le personnel des organismes de services de l'établissement préscolaire, ou de l'organisme qui recommande l'élève. Il pourrait s'agir, par exemple, d'organismes ou de professionnels comme ceux du programme préscolaire ABA, les Services aux autistes du Centre des sciences de la santé, la Society for Manitobans with Disabilities, ou de praticiens du secteur privé. Cette réunion permet aux participants de commencer à élaborer un plan d'action visant à faciliter la transition indiquant ce qu'on sait de l'élève, ce qu'on devrait savoir et la façon de recueillir d'autres informations. Un plan de transition aidera la division scolaire à prévoir les ressources pour la prochaine année scolaire et facilite la continuité de la programmation établie ainsi qu'un soutien approprié.

L'école : plan éducatif personnalisé (PEP)

L'élaboration d'un plan éducatif personnalisé est le processus qui permet à l'équipe de planifier pour des élèves qui ont besoin de diverses mesures de soutien. Le PEP résultant de ce processus décrit comment le programme d'études de l'élève sera appliqué.

Le but du PEP est d'aider l'élève à acquérir les habiletés et les connaissances qui sont la prochaine étape logique de son niveau de développement actuel. En examinant ces prochaines étapes, il importe aussi d'examiner comment la situation de l'élève peut évoluer avec le temps. Prévoir les changements permet à l'équipe de préparer l'élève à de futurs environnements et possibilités.

L'élève qui bénéficie d'un PEP soigneusement élaboré et mis en œuvre a plus de chances de réaliser son plein potentiel comme apprenant. Comme le PEP peut aider un large éventail d'élèves ayant des profils très divers, chaque PEP est propre à l'élève pour qui il a été créé. S'appuyant sur les renseignements contenus dans le profil de l'élève élaboré au chapitre 2, la préparation du PEP comprend :

- la conception et la rédaction du PEP, qui décrira le niveau de performance actuel de l'élève, les résultats d'apprentissage personnalisés attendus de l'élève et ses objectifs de performance;
- la description des stratégies d'enseignement;
- la mise en œuvre et le révision du PEP par l'établissement d'un plan de mise en œuvre et l'évaluation des progrès de l'élève, avec certains ajustements au besoin.

Un PEP :

- renferme les résultats d'apprentissage prioritaires; ne sert pas à représenter tout ce qu'un élève pourrait apprendre;
- renferme les composantes essentielles, mais son format peut varier selon le profil de l'élève et l'orientation du programme;
- devrait être un document dynamique mise en œuvre dans la programmation quotidienne de l'élève; la programmation quotidienne d'élèves qui appliquent le programme provincial devrait prévoir du temps pour l'obtention des résultats indiqués dans des domaines autres que scolaires (communication, compétences sociales, etc.). L'équipe devra pondérer l'échéancier de l'élève en conséquence.

Transition vers la vie adulte : Plan personnalisé de transition (PPT) et plan éducatif personnalisé (PEP)

Quand les élèves atteignent l'âge adulte, les mesures de soutien s'articulent davantage autour du système de services aux adultes que de l'éducation et des services à l'enfance. Un plan de transition formalisé aide l'élève atteint de TSA à s'adapter à la vie en collectivité. Pour la plupart des élèves atteints de TSA, il faudra élaborer un plan personnalisé de transition, surtout si ces élèves ont besoin de soutien à long terme d'organismes de services aux adultes.

L'élaboration du plan de transition doit être compatible avec les résultats visés en rapport avec la vie en collectivité. En effet, ces résultats dictent l'orientation du PEP durant le reste du temps passé à l'école et déterminent la programmation quotidienne qui préparera l'élève à vivre dans sa collectivité.

L'élaboration du plan de transition est une responsabilité partagée entre la famille et l'école. Elle devrait faire appel à toute personne qui est ou sera un intervenant clé dans le plan personnalisé de l'élève, y compris l'élève (si possible), les parents, les éducateurs, les spécialistes, le personnel compétent des services sociaux et services aux adultes, et les fournisseurs de services spécialisés familiers avec l'élève.

L'administrateur des services aux élèves, ou son remplaçant, de chaque division scolaire est chargé d'organiser des réunions de planification de la transition, qui devraient se dérouler au moins une fois par année pour l'élève à partir de l'âge de 15 ou 16 ans et continuer jusqu'à la fin de ses études.

Note : Un plan personnalisé de transition est un plan multisystème, qui englobe la famille, l'école et d'autres organisations. Le PEP de l'élève représente la partie scolaire du plan personnalisé de transition.

Tableau 3.3 : Planification de la transition

Considérations	Résultats
L'équipe devrait tenir compte des éléments suivants : • date de fin des études ou du programme scolaire • options sur le marché du travail • options de formation ou d'études postsecondaires • possibilités de soutien du revenu • options de résidence • besoins de transport • besoins médicaux • options de loisirs communautaires • maintien des relations avec la famille, les amis • défense des intérêts ou la tutelle	Le plan de transition devrait refléter les points suivants : • résultats attendus dans la vie adulte • besoins particuliers actuels • façon de combler ces besoins • organismes ou personnes responsables • échéancier

Le personnel de l'école peut aider l'élève à se préparer à entrer sur le marché du travail en lui offrant, durant ses années de fréquentation scolaire, des possibilités de développer des compétences dans un métier en vue de vivre de façon autonome. Selon les besoins, les intérêts et les habiletés de l'élève, ces possibilités pourraient consister à :

- aider l'élève à déterminer ses préférences sur le plan professionnel en lui fournissant diverses expériences de travail;
- encourager sa participation à des activités parascolaires et à des événements sociaux;
- l'encourager à faire du bénévolat;
- l'aider à la rédaction d'un curriculum vitae ou l'élaboration d'un portfolio;
- lui offrir une formation dans des habiletés sociales axées sur le marché du travail;
- lui apprendre à faire sa toilette et à s'habiller correctement;
- lui fournir une préparation en cours d'emploi, une fois que ses préférences seront établies;
- lui montrer comment utiliser les transports en commun;
- lui apprendre l'autonomie personnelle;
- lui apprendre des notions théoriques fonctionnelles adaptées à ses capacités.

Détermination des options de placement

Le choix d'un milieu de placement ou d'apprentissage approprié pour l'élève atteint de TSA devrait être fait au cas par cas. La plupart de ces élèves fréquentent l'école de leur quartier ou locale et bénéficient des programmes, des mesures de soutien et des services indiqués dans leur PEP. L'enseignement à des élèves atteints de TSA dans des classes ordinaires d'écoles locales est la première option de placement à considérer par la division scolaire, en consultation avec les parents, le personnel de l'école et l'élève (si possible).

L'élève peut suivre sa programmation d'études dans :

- l'école de son quartier ou locale dans une classe avec ses pairs pour la majorité de la journée;
- l'école de son quartier ou locale dans une classe avec ses pairs, et dans un milieu d'apprentissage spécial pendant une partie de la journée;
- l'école de son quartier ou locale dans un milieu d'apprentissage spécial pendant la plus grande partie de la journée;
- dans un milieu d'apprentissage spécial qui pourrait être ailleurs que dans son quartier.

Résultats d'apprentissage personnalisés pour l'élève atteint de TSA

Résultats d'apprentissage personnalisés et objectifs de performance

Un résultat d'apprentissage personnalisé (RAP) est une description concise de ce que l'élève saura et sera capable de faire à la fin de l'année scolaire. La rédaction des RAP et des objectifs de performance (OP) représente un volet capital de l'élaboration d'un plan approprié pour l'élève. Ces RAP et OP fournissent une orientation pédagogique et un moyen de mesurer les progrès de l'élève durant l'année scolaire.

Les RAP doivent être rédigés en s'inspirant du niveau actuel de développement de l'élève. La portée et le degré de spécificité des RAP varient en fonction des besoins de l'élève. Un RAP qui convient à un élève sera peut être trop vaste ou trop précis pour un autre.

La rédaction des RAP est essentielle au succès de la planification et de la mise en œuvre du PEP. Les RAP efficaces sont :

- **P**récis : rédigés en termes clairs, sans ambiguïté;
- **M**esurables : permettent de décrire, d'analyser et d'évaluer la performance de l'élève;
- **R**éalistes : possibles à atteindre pour l'élève;
- **A**ppropriés : pertinents pour l'élève;
- **D**'une durée définie : peuvent être atteints dans un délai précis, typiquement une année scolaire.

Le RAP doit être subdivisé en sections plus petites et plus faciles à gérer pour permettre à l'élève d'apprendre les compétences indiquées dans le RAP. Ces subdivisions ou étapes correspondent aux objectifs de performance (OP).

Le format des RAP doit être utilisé également pour rédiger les objectifs de performance. Les OP doivent être atteignables dans une période de temps raisonnable pour l'élève. On doit les réviser régulièrement et les modifier au besoin. Si l'élève n'atteint pas un OP, il est recommandé de réviser et de modifier l'OP, ou d'examiner les stratégies d'enseignement, plutôt que de prolonger la période allouée pour l'atteindre.

Pour obtenir des suggestions sur la rédaction des résultats d'apprentissage spécifiques, prière de consulter la Boîte à outils G : Comment rédiger des résultats d'apprentissage personnalisés et des objectifs de performance (pages 4.12 à 4.20) du document *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4)*. La Boîte à outils G est disponible en ligne sur le site <www.edu.gov.mb.ca/frpub/enfdiff/pep/09-annex-a.pdf>.

Si l'élève fait des progrès exceptionnels ou se heurte à des difficultés imprévues, on devra peut-être modifier les RAP et les OP lors de la révision du PEP.

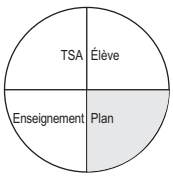
Quand faut-il établir des résultats d'apprentissage personnalisés?

Le PEP doit contenir des résultats d'apprentissage personnalisés qui correspondent aux besoins d'apprentissage prioritaires indiqués dans le profil de l'élève, et non tous les apprentissages ou expériences que peut vivre l'élève à l'école. Un PEP établissant un équilibre entre les résultats d'apprentissage personnalisés permet de répondre à divers besoins de l'élève.

Il faut élaborer des résultats d'apprentissage personnalisés lorsque :

- les programmes d'études provinciaux sont modifiés;
- la programmation individualisée est fournie;
- l'élève s'efforce d'atteindre les objectifs d'apprentissage du programme d'études provincial mais a des lacunes dans d'autres domaines, notamment sur le plan social ou de la communication.

Bien des élèves présentant des symptômes légers de TSA sont capables d'atteindre une partie ou la totalité des résultats d'apprentissage des programmes d'études provinciaux, mais comme ils sont atteints de TSA, ils ont aussi des besoins en dehors du programme d'études provincial. On s'attend qu'il faudra élaborer des résultats d'apprentissage personnalisés pour la plupart des élèves atteints de TSA pour satisfaire les besoins d'apprentissage prioritaires relatifs aux caractéristiques principales et secondaires liées aux TSA. Une fois que les RAP et OP seront élaborés, l'équipe déterminera les stratégies et matériels d'enseignement nécessaires pour enseigner à l'élève, et les consignera dans le plan.



À ce stade, l'équipe est familière avec le processus visant à :

- ❑ déterminer l'orientation de la programmation de l'élève;
- ❑ choisir un processus de planification approprié;
- ❑ établir des résultats d'apprentissage personnalisés et des objectifs de performance;
- ❑ déterminer le ou les cadres éducatifs appropriés.

Capsule : Colin

Résultats d'apprentissage personnalisés

Domaine : social

Résultats d'apprentissage personnalisés

D'ici juin ____, Colin participera quatre fois, à tour de rôle, avec un pair à une activité structurée animée par un adulte, 8 sur 10 fois en dix jours consécutifs.

Objectifs de performance	Stratégies d'enseignement	Matériel/ressources
D'ici octobre, Colin pourra : a. jouer en parallèle, au sol ou à la table, avec des matériaux familiers pendant 10 minutes, deux fois par jour sur une période de cinq jours, sans encouragement ni structure supplémentaire de l'adulte – avec un adulte connu – avec un camarade b. attendre son tour deux fois et continuer de participer à une activité connue ou préférée deux fois par jour, sur cinq jours – avec un adulte connu – avec un camarade D'ici décembre, Colin pourra : a. choisir une activité préférée entre deux possibilités, où chacun joue à tour de rôle; b. utiliser une courte phrase de trois mots, avec encouragement de l'adulte, pour inviter un camarade à participer à l'activité choisie. D'ici mars, Colin pourra : a. choisir parmi trois possibilités une activité préférée où il doit jouer à tour de rôle; b. utiliser une courte expression de trois mots, avec encouragement, pour inviter un camarade à participer à l'activité choisie; c. jouer à son tour, 4 puis 5 fois et continuer de participer à une activité connue et préférée, deux fois par jour, cinq jours de suite, – avec un adulte connu – avec un camarade	Dresser la liste des activités préférées où l'enfant doit jouer à tour de rôle. Inclure les jeux en parallèle et activités à tour de rôle sur l'horaire quotidien. Préparer un jeu en parallèle, observer l'élève participant à son activité favorite, se placer aussi près que possible de lui sans le déranger mais sans interagir; rester là 5 minutes, puis de plus en plus longtemps. Au début, éviter toute interaction. Graduellement, commencer des interactions simples en imitant l'une des actions de l'élève et attendre de voir s'il y aura imitation de sa part, ou réagir à quelque chose qu'il fait, etc. Lorsqu'il tolérera le jeu en parallèle de l'adulte, ajouter un enfant au jeu de l'adulte. Retirer graduellement l'adulte du jeu. Pour lui enseigner à attendre son tour, utiliser des consignes directes et montrer comment faire. Commencer doucement par de brèves consignes (« Mon tour», « Ton tour »). Raconter une histoire sociale décrivant une activité à tour de rôle avec un camarade. Montrer aux partenaires comment se comporter et quoi dire dans une activité à tour de rôle. Fournir une aide directe (adulte) en disant et montrant quoi faire pour assurer le succès des interactions avec les pairs.	Jouets qui se déplacent ou qui tournent Jouets pour le carré de sable Jouets pour les jeux d'eau – les ranger dans un endroit fermé mais accessible Horaire quotidien Jouets qui se déplacent ou qui tournent Jouets pour le carré de sable Jouets pour les jeux d'eau Histoire sociale

Rôles et responsabilités	Date de début	Date de fin	Évaluation et révision
Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			Tenir un dossier des séances d'activités à tour de rôle, p. ex., date, activité choisie, niveau d'encouragement requis pour inviter un pair, niveau d'encouragement requis pour attendre son tour, nombre de tours de jeu.
Enseignant			Établir les données de base à partir des 10 premières séances.
Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			Résumer les observations quotidiennes toutes les dix séances; calculer le niveau d'encouragement requis et le nombre de tours de jeu pour déterminer l'efficacité des stratégies d'enseignement.
Orthophoniste			
Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			
Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			
Partenaires (camarades ou pairs)			
Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			
Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			
Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			

(suite)

Domaine : Autonomie personnelle

Résultat d'apprentissage personnalisé

D'ici juin _____, Colin pourra tenir tranquillement ses mains en repos sur ses genoux (n'essaie pas de saisir des objets) pendant 15 secondes, lorsque l'intervenant lui demande de le faire, durant une activité assise chaque jour pendant dix jours consécutifs, sans indices.

Objectifs de performance	Stratégies d'enseignement	Matériel/ressources
D'ici octobre, Colin gardera les mains sur ses genoux pendant dix secondes quand on lui montrera l'affiche « Regarde » et « Mains au repos » et qu'on lui donnera des indices verbaux ou gestuels. D'ici décembre, Colin pourra observer une démonstration d'activité avec les « mains au repos » avant de prendre le matériel, avec un symbole graphique et par des gestes de l'adulte afin qu'il « regarde » et gardent les « mains au repos » pendant : • 30 secondes • 60 secondes D'ici mars, Colin pourra observer une démonstration d'activité pendant 2 minutes en gardant les mains au repos avant de prendre le matériel dans : • un cadre familier non distrayant • un nouveau cadre non distrayant • une classe avec des pairs	Rassembler le matériel préféré de l'élève d'après son profil (par exemple, jouets qui tournent, casse-tête, pâte à modeler). Commencer dans un cadre non distrayant. Montrer le matériel à Colin, lui donner une minute pour le toucher et le manipuler, puis le mettre sur un tapis de couleur pour l'aider à apprendre qu'il ne peut pas toucher aux objets quand ils sont sur le tapis. Utiliser des gestes ou des paroles signifiant « Regarde» et « Mains au repos ». S'il n'imite pas le geste « mains au repos » dans les 10 secondes, répéter les signaux et guider doucement ses mains pour qu'il les garde sur ses genoux. Montrer comment faire brièvement (5 à 10 secondes). Le féliciter s'il regarde et garde les « mains au repos » et lui donner le matériel. Répéter les séances quatre fois par jour, allongeant graduellement le temps où il doit observer. Choisir une histoire sociale illustrée décrivant le comportement désiré et la lire avant chaque séance, puis avant certaines séances. Utiliser des invites verbales et physiques (« mains au repos », guider doucement ses mains) durant les activités assises, au besoin. Poser sur la table une illustration « mains au repos »; attirer l'attention sur l'image au début de chaque activité assise. Inscrire la durée initiale de la période où l'élève peut tolérer l'activité assise sans s'agiter; allonger graduellement la période de participation requise.	Invites visuelles Histoire sociale Invites visuelles

Rôles et responsabilités	Date de début	Date de fin	Évaluation et révision
Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			Rassembler le matériel préféré de l'élève, d'après son profil (jouets qui tournent, casse-tête, pâte à modeler, etc.).
Enseignant			Commencer dans un cadre non distrayant. Montrer le matériel à Colin, lui donner une minute pour le toucher ou le manipuler, puis le mettre sur un tapis de couleur pour l'aider à apprendre qu'il ne peut pas toucher aux objets quand ils sont sur le tapis.
Orthophoniste Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			Utiliser des gestes ou des paroles signifiant « Regarde » et « Mains au repos ». S'il n'imite pas le geste « mains au repos » dans les 10 secondes, répéter les indices et guider doucement ses mains pour qu'il les garde sur ses genoux. Montrer comment faire brièvement (5 à 10 secondes). Le féliciter s'il regarde et garde ses « mains au repos » et lui donner le matériel. Répéter les séances quatre fois par jour, allongeant graduellement le temps où il doit observer.
Orthophoniste Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			
Enseignant ou auxiliaire d'enseignement			Choisir une histoire sociale illustrée décrivant le comportement désiré et la lire avant chaque séance, puis avant certaines séances.

(suite)

Domaine : Autonomie personnelle

Résultat d'apprentissage personnalisé

D'ici juin ____, Colin suivra son horaire quotidien avec l'encouragement d'un adulte.

Objectifs de performance	Stratégies d'enseignement	Matériel/ressources
D'ici octobre, Colin pourra faire la transition vers une activité préférée à l'aide d'un objet tangible qui servira d'indice. D'ici février, Colin pourra suivre un horaire du matin ou de l'après-midi comportant quatre transitions, avec un encouragement verbal ou physique de l'adulte.	L'enseignant établira un système d'objets tangibles pour représenter l'horaire du matin et de l'après-midi. Au début, montrer à l'élève que chaque objet représente une activité et montrer comment utiliser le système. Fournir des indices verbaux et physiques pour préparer l'élève à une transition imminente. Au début, intégrer une activité préférée toutes les deux activités. Montrer comment faire le transfert (généralisation) en faisant appel à divers adultes, dans différentes situations.	Horaire établi par l'enseignant. Divers petits objets seront nécessaires, comme une petite balle pour représenter le cours d'éducation physique, une cuillère pour l'heure de la collation.

Domaine : Communication

Résultat d'apprentissage personnalisé

D'ici juin ____, Colin utilisera correctement et de façon autonome dix nouveaux mots tirés de thèmes ou de matières scolaires.

Objectifs de performance	Stratégies d'enseignement	Matériel/ressources
D'ici octobre, Colin pourra : a. pointer du doigt cinq articles sur demande b étiqueter de 3 à 5 objets après qu'on lui aura montré et demandé de le faire D'ici février, Colin pourra : c. pointer du doigt dix articles sur demande d. étiqueter de 5 à 8 articles après qu'on lui aura montré et demandé de le faire e. étiqueter de 1 à 3 articles de façon autonome	Fournir de multiples occasions où l'enseignant identifie ou étiquette les personnes ou objets cibles tout au long de la journée. Fournir de multiples occasions où Colin s'exercera à pointer du doigt les objets cibles, et les étiqueter pour lui. Encourager Colin à pointer du doigt l'objet pendant qu'on l'étiquette. Utiliser les mots cibles dans diverses situations tout au long de la journée. Fournir à l'élève l'occasion de s'exercer à utiliser les objets dans un jeu chaque fois que possible. Utiliser des photos des objets ou des personnes pour faciliter la création d'une histoire et la parole. Généraliser en utilisant différents adultes et situations.	Dix personnes ou objets qui sont importants pour Colin et l'enseignant de la classe. Photos des objets ou personnes. Feuille de route pour déterminer les mots qu'il utilise après avoir été encouragé à le faire, et lesquels il prononce de façon autonome.

Rôles et responsabilités	Date de début	Date de fin	Évaluation et révision
L'enseignant doit : – fournir des objets tangibles, montrer à l'élève et à l'auxiliaire d'enseignement la bonne méthode d'utilisation du système d'horaire; – fournir une rétroaction à l'élève; – élaborer des barèmes d'évaluation et montrer à l'auxiliaire d'enseignement comment les utiliser.			Consigner les données toutes les deux semaines et les examiner chaque semaine pour déterminer l'efficacité du système d'objets tangibles. Examiner les données concernant les encouragements ou les invites pour déterminer quand diminuer la fréquence d'utilisation de ces encouragements et quand mettre de côté les indices physiques pour des invites gestuelles ou verbales.

Rôles et responsabilités	Date de début	Date de fin	Évaluation et révision
L'enseignant doit formuler ses commentaires à l'élève après chaque tentative. L'enseignant enregistra chaque semaine sur le formulaire fourni par l'orthophoniste les données sur les essais ou les tentatives de l'élève. L'enseignant fournira un encouragement verbal, au besoin.			Test élaboré par l'enseignant pour déterminer la maîtrise de chaque niveau, de a) à e).

CHAPITRE 4 :
ENSEIGNER À L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Caractéristiques d'apprentissage des élèves atteints de TSA ***3***

Forces et besoins *3*
Motivations et intérêts *4*
Structure, routine et prévisibilité *4*
Réaction aux aides visuelles *5*

Stratégies d'enseignement générales ***6***

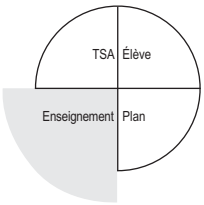
Enseigner à l'élève atteint de TSA comment apprendre ***17***

Faire le lien entre certains gestes et des renforçateurs précis *18*
Enseigner l'interaction *20*
Enseigner l'attention conjointe et la concentration *20*
Enseigner l'imitation *22*
Enseigner à attendre avant d'agir *23*

Enseigner une nouvelle habileté ou activité ***24***

Comment enseigner une nouvelle habileté ou activité *24*

CHAPITRE 4 : ENSEIGNER À L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE



L'équipe peut choisir parmi une foule de stratégies pédagogiques dans le cas d'élèves atteints de TSA. Le choix de stratégies d'enseignement appropriées dépend des connaissances de l'équipe relativement aux TSA (chapitre 1), de sa compréhension des forces et des besoins individuels de l'élève (chapitre 2) et des résultats d'apprentissage répertoriés dans le plan éducatif de l'élève (chapitre 3). Or, on ne peut appliquer efficacement les stratégies d'enseignement que si l'on comprend le style d'apprentissage de l'élève atteint de TSA.

Pour enseigner une nouvelle habileté ou activité à l'élève atteint de TSA, il importe de comprendre comment il apprend. Bien des élèves atteints de TSA, par exemple, doivent apprendre comment apprendre. Le chapitre 4 présente les caractéristiques d'apprentissage communes aux élèves atteints de TSA et les stratégies d'enseignement générales.

Caractéristiques d'apprentissage des élèves atteints de TSA

Les élèves atteints de troubles du spectre autistique présentent des caractéristiques communes des TSA, mais ils partagent également certains points forts et lacunes dans leurs capacités d'apprentissage. Comme ces élèves sont des apprenants très individualisés, il y aura toujours un élément d'essai et erreur dans le choix de stratégies d'enseignement appropriés, mais si l'équipe comprend la relation entre les caractéristiques principales et secondaires des TSA et des forces et besoins typiques en matière d'apprentissage, elle pourra cerner les domaines où les chances de réussite sont meilleures.

On peut cerner des caractéristiques d'apprentissage générales chez les élèves atteints de TSA dans les domaines suivants :

- forces et besoins/lacunes;
- motivations et intérêts;
- structure, routine et prévisibilité;
- réaction aux aides visuelles.

Forces et besoins

L'élève atteint de TSA apprend mieux quand l'enseignant choisit des stratégies d'enseignement qui correspondent le plus aux forces et aux besoins individuels indiqués dans son profil. L'enseignement axé sur les forces de l'élève peut aider à compenser ses domaines de faiblesse ou à combler ses besoins, l'encourager à acquérir de nouvelles habiletés et réduire sa frustration. Par exemple, si la lecture est un domaine de force relative chez l'élève qui ne saisit pas bien le langage parlé, les stratégies qui intègrent les documents imprimés à l'enseignement peuvent aider le développement de sa compréhension.

Motivations et intérêts

En général, la motivation d'élèves atteints de TSA envers certaines choses est très personnelle et souvent idiosyncrasique. Ces élèves peuvent être indifférents à certaines choses qui motivent ou valorisent les autres élèves, comme les éloges verbaux.

Les stratégies qui intègrent les points d'intérêt spécifiques génèrent habituellement plus de motivation que celles qui ne le font pas. Les élèves accordent généralement plus d'attention et pendant plus longtemps, à l'enseignement qui comporte des activités où ils trouvent une motivation. La motivation, le motif personnel qui nous pousse à faire quelque chose, est essentielle à l'apprentissage. La motivation peut provenir de l'intérieur (intrinsèque) ou de l'extérieur de la personne (extrinsèque). L'élève motivé sera davantage porté à :

Janzen, J. *Understanding the Nature of Autism*, 2003, p. 99, présente une étude sur les préférences à utiliser avec l'élève ou ses parents/fournisseurs de soins.
(Éducation)

- participer à une activité;
- s'amuser dans une activité;
- poursuivre l'activité plus longtemps;
- avoir besoin de moins de stimulation/d'encouragement pour faire une activité.

La recherche de choses qui motivent l'élève atteint de TSA augmente les probabilités que l'élève participe à des activités et soit plus réceptif à l'apprentissage. Un avantage supplémentaire est que l'élève se comporte souvent mieux quand il prend part à des activités qui rejoignent ses intérêts personnels.

Structure, routine et prévisibilité

La structure, la routine et la prévisibilité sont bénéfiques pour les élèves atteints de TSA. Fournir une structure, une routine et de la prévisibilité ne signifie pas nécessairement forcer l'élève à suivre une routine stricte imposée par un adulte. L'environnement d'apprentissage doit plutôt être structuré pour fournir un niveau approprié de constance et de clarté; on doit montrer à l'élève la place dédiée à chaque chose, ce que l'on attend d'eux et ce qui viendra ensuite.

Les préférences et besoins individuels devraient déterminer dans quelle mesure la structure, la routine et la prévisibilité sont nécessaires à l'élève. Certains élèves en auront plus besoin que d'autres. En outre, un élève aura peut-être besoin de plus de structure, de routine et de prévisibilité certains jours comparativement au reste du temps. Il est important de corriger le tir au besoin.

Les aides visuelles sont généralement le moyen le plus efficace pour véhiculer la structure, la routine et la prévisibilité parce qu'elles rappellent constamment nos attentes par rapport à l'élève. Les aides visuelles peuvent aussi augmenter sa capacité de fonctionner de façon plus autonome une fois que la routine est installée

Réaction aux aides visuelles

La majorité des élèves atteints de TSA traitent les informations visuelles plus efficacement que les informations auditives. L'information présentée en format visuel comme des photographies ou images en couleur, les dessins au trait et les imprimés facilite pour l'élève la compréhension et l'expression par rapport aux informations sous d'autres formes.

Les documents suivants présentent de bonnes illustrations d'élèves présentant un comportement approprié.

- Street, A. et R. Cattoche. *Picture the Progress*, 1995. (Relations sociales)
- Reese, P.B. et N.C. Challenner. *Primary, Intermediate and Adolescent Social Skills Lessons*, 1999. (Histoires sociales)

Grâce aux aides visuelles, les élèves peuvent examiner l'information jusqu'à ce qu'ils soient capables de traiter le contenu du message. En revanche, les informations verbales (ou gestuelles) sont provisoires : le message disparaît dès qu'il est livré. Pour les élèves qui ont besoin de plus de temps pour traiter l'information linguistique ou qui ne sont pas capables d'extraire les données pertinentes des distraction ambiantes (bruit de fond), les aides visuelles permettent de se concentrer sur le message.

Les aides visuelles varient en complexité, allant des plus simples aux plus complexes et abstraites, d'objets réels aux photographies/ illustrations en couleur et aux dessins au trait à la langue écrite. Les aides visuelles peuvent être des images, livres, listes de vérification, horaires, histoires sociales, consignes écrites, etc.

On peut utiliser les aides visuelles pour :

- *organiser les activités de l'élève* (par exemple, horaires quotidiens, horaires partiels, listes de vérification d'activités, calendriers, tableau des options);
- *fournir des orientations ou des consignes* (par exemple, affichage des tâches en classe, fiches/cartes avec des directives pour des tâches ou activités particulières, pictogrammes/ symboles et consignes écrites pour présenter de nouvelles informations);
- *aider à illustrer l'organisation de l'environnement* (par exemple, affiches, listes, diagrammes, messages, objets et contenants étiquetés);
- *favoriser un comportement approprié* (par exemple, règles affichées et illustrées pour signaler les étapes des routines);
- *enseigner des habiletés sociales* (par exemple, histoires sociales illustrées qui racontent des situations sociales précises et représentent les réactions et indices sociaux appropriés);
- *enseigner le contrôle de soi* (par exemple, pictogrammes/symboles indiquant les comportements attendus).

On trouvera d'autres exemples d'utilisation des aides visuelles dans les documents suivants :

- Hodgdon, L.M. *Visual Strategies for Improving Communication*, 1995.
- Hodgdon, L.M. *Solving Behaviour Problems in Autism*, 1999.
- Bondy, A. et L. Frost. *A Picture's Worth*, 2001. (Stratégies visuelles)
- Janzen, J. "Organize and Structure Visual Support Systems," *Understanding the Nature of Autism*, 2003, pp. 197-229. (Éducation)
- Myles, B.S. et D. Adreon. Tableau 4.3, "Visual Supports for Middle and High School Students with AS," *Asperger Syndrome and Adolescence*, 2001, pp. 87-91.
- Moore, S.T. "Visuals." *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience*, 2002, pp. 53-99. (Syndrome d'Asperger)

Les élèves qui ont à leur disposition des aides visuelles ont plus de chances d'utiliser correctement le langage verbal que ceux qui ne bénéficient pas de ces aides. En outre, les élèves atteints de TSA dont les habiletés verbales sont plus développées profitent aussi des aides visuelles parce qu'elles leur fournissent d'autres renseignements utiles qui aident à compenser les problèmes d'attention et de compréhension du langage. Souvent, la crainte que l'usage d'aides visuelles n'entrave le développement de l'aspect verbal du langage limite leur utilisation. Aucune recherche n'indique que les aides visuelles sont des obstacles à l'acquisition du langage.

Pour les symboles visuels et les photos téléchargeables, veuillez consulter les sites suivants :
www.usevisualstrategies.com
www.do2learn.com
www.card.ufl.edu/visual.html

Stratégies d'enseignement générales

Il existe une foule de stratégies d'enseignement disponibles pour les élèves atteints de TSA, mais en bout de ligne, le choix de stratégies pédagogiques efficaces dépend des connaissances de l'équipe concernant les TSA et l'élève. Ce sont les progrès de chaque élève dans la poursuite des résultats attendus qui déterminent l'efficacité de toute stratégie particulière.

Les stratégies présentées dans cette section reflètent les caractéristiques principales et secondaires des TSA et les styles d'apprentissage bien documentés des élèves atteints. Mais le choix des stratégies pédagogiques ne doit pas nécessairement se limiter à des catégories ou à des cadres particuliers. On peut utiliser une même stratégie d'enseignement de diverses façons. Par exemple, un horaire quotidien peut servir notamment à assurer une structure, une routine et de la prévisibilité, à enseigner de nouveaux mots, à développer les habiletés d'expression linguistique ou à réduire l'anxiété résultant du changement.

En outre, la plupart de ces stratégies d'enseignement peuvent être utilisées tant à la maison ou dans la collectivité que dans un milieu éducatif. Moyennant certains changements mineurs, la plupart des stratégies peuvent être adaptées à divers cadres. L'emploi d'une même stratégie dans un certain nombre de contextes peut receler des avantages importants, comme la généralisation d'habiletés qui peuvent être appliquées d'un milieu à l'autre, et la création de contacts entre la maison et l'école.

Note : Les stratégies doivent être choisies en fonction des compétences et de l'expertise nécessaires pour leur mise en œuvre. Par exemple, dans la plupart des cas, les auxiliaires d'enseignement doivent suivre une formation spéciale et sont soumis à une supervision constante lorsqu'ils travaillent avec les élèves. Si une équipe considère qu'il faut consulter en rapport avec le choix et la mise en œuvre de certaines stratégies, on devrait faire appel au professionnel compétent.

Stratégie	Page
Analyse de tâche	7
Découpage des consignes verbales en segments plus courts	8
Méthodes d'enseignement par essais distincts	8
Hiérarchies des invites	9
Encouragement de l'effort autonome et intégration de mesures proactives pour réduire la dépendance possible aux invites	10
Modelage du comportement	11
Usage de renforçateurs appropriés	12
Commentaires précis et positifs	13
Adaptation du rythme des tâches selon le niveau de l'élève	13
Planification et présentation des tâches au niveau de difficulté approprié	13
Emploi d'exemples concrets et d'activités pratiques	13
Ajout de nouvelles tâches dans un cadre familier, si possible	13
Planification des transitions	14
Usage des mêmes routines ou signaux pour marquer les transitions	14
Horaires/calendriers	14
Listes de vérification	15
Occasions de faire des choix	15
Outils d'aide au choix	15
Mise en évidence des informations importantes	16
Organisation du matériel pédagogique et des situations de façon à mettre l'information en évidence	16
Affichage des règles de la classe	16
Connaissance de l'élève et liste de ses forces et intérêts	16
Développement des talents et domaines d'intérêt	17
Canalisation et développement des intérêts dans des activités utiles	17

- **Analyse de tâche**

  L'analyse de tâches peut servir à l'enseignement d'un large éventail d'habiletés à un élève atteint de TSA. Elle comprend le découpage d'une tâche complexe en plus petites unités. On peut ensuite enseigner ces étapes plus courtes et plus faciles à gérer et les renforcer en séquence, facilitant à l'élève l'apprentissage de la tâche plus complexe. Si l'élève éprouve toujours de la difficulté avec ces sections de tâche, on peut les subdiviser en segments encore plus courts. Par exemple, une analyse de l'habileté sociale consistant à demander à un camarade de jouer peut être scindée en petites étapes pour faciliter son apprentissage.

Analyse de tâche : Demander à un camarade de jouer

NOM DE L'ÉLÈVE : _____

TÂCHE : Demander à un camarade de jouer

Date :										
Trouve un camarade qui ne joue avec personne présentement										
Décide à quel jeu tu veux jouer										
Approche-toi de ton camarade										
Attire son attention en l'appelant par son nom ou en lui touchant à l'épaule										
Établis un contact visuel avec ton camarade										
Demande-lui s'il veut jouer avec toi										
Commence l'activité si le camarade veut jouer, sinon demande à un autre camarade										

Un formulaire vierge d'analyse de tâche figure à l'annexe F : Formulaires.

© Tous droits réservés, ministère de l'Alberta, Canada.

- **Découpage des consignes verbales en segments plus courts**

  Éviter les longues phrases pour donner des consignes à l'élève atteint de TSA. Appuyer les consignes verbales par des aides visuelles (illustrations/représentations) pour aider l'élève à saisir le message et à comprendre les attentes.

  Voir Janzen, J. « Organize and Structure Verbal Information ». *Understanding the Nature of Autism*, 2003, pp. 230-244. (Éducation)

- **Méthodes d'enseignement par essais distincts**

  Lorsqu'il utilise des méthodes par essais distincts, l'enseignant présente le stimulus pour le comportement désiré (p. ex., donne les directives/consignes) et invite l'élève à le faire; l'élève répond et l'enseignant présente la conséquence (quelque chose qui augmente la fréquence du comportement désiré ou réduit la fréquence du comportement non désiré). L'usage d'invites est un élément important de l'enseignement à certains élèves atteints de TSA. Les invites peuvent être de nature physique, gestuelle ou verbale. On ne devrait les utiliser que pour la période où elles sont nécessaires car les élèves peuvent développer une dépendance à ces invites. L'invite est souvent une démonstration du comportement désiré ou un moyen d'aider l'élève à l'exécuter.

  Pour une présentation détaillée de l'histoire et des stratégies de mise en œuvre de l'Analyse appliquée du comportement (ABA), veuillez consulter *Focus on Autism and Other Development Disabilities 16(2) ABA*, édition spéciale de l'été

  Pour les modules logiciels permettant des méthodes d'essai discrètes pour l'enseignement de diverses aptitudes, veuillez consulter le site Web suivant : www.dttrainer.com

Voici un exemple de méthode par essais distincts.

Résultat : Identifier les nombres donnés dans une directive verbale :

Jacqueline doit toucher la carte représentant le nombre correct quatre fois sur cinq quand on lui présente les cartes portant les nombres 1, 2, 3, 4 et 5.

Stimulus	Invite de l'enseignant	Réponse de l'élève	Conséquence
L'éducateur dit : « Touche le 5 ».	L'éducateur touche la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 5.	L'éducateur sourit et dit : « Beau travail, Jacqueline ».
L'éducateur dit : « Touche le 5 ».	L'éducateur pointe du doigt la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 3.	L'éducateur tourne la tête et ne parle pas.
L'éducateur dit : « Touche le 5 ».	L'éducateur touche la carte portant le chiffre 5.	L'élève se tape dans les mains.	L'éducateur tourne la tête et ne parle pas.
L'éducateur dit : « Touche le 5 ».	L'éducateur pointe du doigt la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 5.	L'éducateur sourit et dit : « Beau travail, Jacqueline ».

(Adapté de Leaf, R. et J. McEachin, eds. *A Work in Progress*, 1999.)

Note : Il importe de faire la distinction entre l'analyse appliquée du comportement (ABA) au sens général, qui signifie un ensemble de stratégies d'enseignement basées sur la modification du comportement, et la programmation ABA intensive destinée à de jeunes enfants atteints de TSA. La programmation ABA intensive comprend des stratégies et techniques ABA appliquées sous la supervision d'un professionnel qualifié, un grand nombre d'heures consacrées à la thérapie par semaine, et la participation de membres de la famille à la thérapie. Au Manitoba, le Centre St. Amant dispense une programmation ABA intensive.

Veuillez consulter le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba pour les liens menant à ce service et à d'autres destinés aux enfants et aux élèves atteints de TSA : http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/.

- **Hiérarchies des invites**

  Les invites sont des signaux ou des rappels utilisés pour enseigner à un élève un comportement désiré. Le terme hiérarchie sert à coter les invites de la plus intrusive à la moins intrusive. Comprendre la hiérarchie des invites aide à éviter de favoriser, chez l'élève atteint de TSA, une trop grande dépendance envers les invites. Le tableau 4.2 illustre une hiérarchie des invites.

Tableau 4.2 : Hiérarchie des invites

Stimuli	Niveau d'invite	Comportement	Conséquence
Il y a un magnétophone à cassettes à la disposition de l'élève dans la classe; on a constaté que la musique est une activité préférée de l'élève; l'élève a du temps libre.	8 – Naturel	Sans invite, s'il a du temps libre et s'il y a un magnétophone à cassettes disponible, l'élève met le magnétophone en marche.	L'élève écoute la musique.
	7 – Gestuel	L'adulte montre du doigt le magnétophone à cassettes; l'élève met en marche le magnétophone.	L'élève écoute la musique; l'adulte peut approuver d'un signe de tête.
	6 – Verbal indirect	L'adulte dit : « Pourquoi n'écoutes-tu pas de la musique? » L'élève met en marche le magnétophone.	L'élève écoute la musique; l'adulte dit : « Bonne idée! ».
	5 – Verbal direct	L'adulte dit : « Mets le magnétophone en marche. » L'élève obéit.	L'élève écoute la musique; l'adulte peut approuver verbalement l'élève.
	4 – Démonstration	L'adulte montre à l'élève comment mettre en marche le magnétophone, puis il laisse la place à l'élève pour qu'il le mette en marche.	L'élève est récompensé d'avoir fait comme on lui a montré; il peut écouter la musique quand il met le magnétophone en marche tout seul.
	3 – Physique minimal	L'adulte montre du doigt le magnétophone à cassettes et pousse la main de l'élève vers le magnétophone, au besoin; l'élève le met en marche.	L'élève écoute la musique; l'adulte doit parfois féliciter encore l'élève.
	2 – Physique partiel	L'adulte place la main de l'élève sur le bouton du magnétophone à cassettes, puis retire sa main pour laisser l'élève enfoncer le bouton.	La musique est parfois suffisante, mais l'élève peut avoir besoin d'un renforçateur verbal ou concret.
	1 – Physique total	L'adulte aide physiquement la main de l'élève à mettre le magnétophone en marche.	Encore là, la musique peut suffire, mais il est parfois nécessaire d'utiliser d'autres renforçateurs.

- **Encouragement de l'effort autonome et intégration de mesures proactives pour réduire la dépendance possible aux invites**

  Lorsque l'enseignant utilise constamment des invites, l'élève atteint de TSA n'atteindra peut-être jamais son plein potentiel d'autonomie. Comme l'autonomie est un résultat d'apprentissage attendu chez tous les élèves, l'enseignement devrait intégrer des stratégies comme celles qui sont mentionnées ci dessous pour diminuer le risque de dépendance aux invites.

  – Utiliser les aides visuelles pour diminuer la dépendance envers les invites physiques et verbales.
  – Demander l'aide des camarades pour appuyer l'autonomie de l'élève.
  – Prévoir des façons de diminuer progressivement les invites.

Voir Janzen, J.E. « Teach New Skills. » *Understanding the Nature of Autism*, 2003, pp. 245-269, qui discute de l'utilisation des invites et signaux. (Éducation)

Travaux en maths : Reproduit à partir du document *Teaching Students with Autism : A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2002, ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique.

– Fournir des aides visuelles organisationnelles, comme un horaire, des résumés de tâches, des listes de vérification et diagrammes, et faire participer l'élève à la préparation et à l'application de ces aides, si possible.
– Fournir des consignes pour faire prendre conscience à l'élève des signaux que renferme son environnement (par exemple, préparer l'élève à la sonnerie imminente de la cloche de l'école à la récréation).
– Assurer la constance dans le cadre éducatif, en utilisant toujours les mêmes signaux tirés de l'environnement.
– Veiller à ce que les adultes ne soient pas toujours placés trop près de l'élève et qu'il y ait plus d'un adulte qui entre en contact avec lui.
– Féliciter l'élève pour son comportement durant la tâche.

Note sur la diminution des invites : Ces stratégies sont conçues pour les cas où l'élève est prêt à un certain degré d'autonomie. La décision quant au moment d'intégrer ces stratégies et à leur efficacité pour favoriser l'atteinte du résultat attendu devrait être basée sur la façon dont l'élève réagit.

- **Modelage du comportement**

Les élèves atteints de TSA ont souvent besoin d'aide pour développer des comportements qui ne font pas déjà partie du répertoire de leurs compétences. Comme stratégie d'enseignement, le modelage du comportement représente une façon d'aider l'élève à développer les nouveaux comportements désirés. D'abord, l'éducateur doit identifier le comportement ciblé et renforcer les comportements de l'élève qui se rapprochent le plus de celui qu'on vise. Quand des invites sont utilisées, il faut choisir les invites les plus discrètes et les éliminer dès que possible. Rehausser graduellement les attentes relatives à la performance et ne renforcer que les réactions qui se rapprochent le plus du comportement ciblé.

Pour une discussion des stratégies comportementales, consulter :

- Harris, S.L. et M.J. Weiss. *Right From the Start*, 1998. (ABA)
- Janzen, J. "Critical Instructional Strategies", *Understanding the Nature of Autism*, 2003, pp. 247-269. (Éducation)
- Sundberg, M.L. et J.W. Partington. *Assessment of Basic Language and Learning Skills*. 1998. (ABA)

C'est une stratégie structurée que bien des parents utilisent naturellement avec un enfant qui commence seulement à communiquer. Par exemple :

– l'enfant tend la main vers le pichet de jus;
– le parent vide un peu de jus et dit : « Jus »;
– l'enfant dit « j » et prend le jus;
– le parent répète l'invite à d'autres occasions;
– graduellement, la capacité d'imiter et d'articuler de l'enfant s'améliore jusqu'à ce qu'il soit capable de répéter le mot « jus » et de dire ensuite « jus » sans aide parentale.

- **Usage de renforçateurs appropriés**

  Un renforçateur peut être n'importe quelle chose, des félicitations à des objets concrets, qui augmente la fréquence d'un comportement. Parfois, les élèves atteints de TSA ne sont aucunement motivés par des renforçateurs qui sont appréciés des autres élèves. Ils préfèrent alors avoir du temps pour eux-mêmes, aller faire un tour à la cafétéria, aller faire une marche, avoir l'occasion de parler avec un adulte préféré, écouter de la musique, faire une routine favorite, ou jouer avec un objet désiré qui fournit une stimulation sensorielle précise.

  L'éducateur peut dresser une liste des activités et renforçateurs préférés de l'élève, avec l'aide de sa famille et d'autres personnes qui le connaissent bien. Ces renforçateurs peuvent servir pour motiver l'élève à apprendre de nouvelles habiletés.

  Le tableau 4.3 renferme des exemples de renforçateurs.

Tableau 4.3 : Exemples de renforçateurs

Pour l'élève qui aime :	Exemples de renforçateurs disponibles en milieu scolaire
• lire ou qu'on lui fasse la lecture	• écouter ou faire la lecture de quelques pages d'un livre passionnant après avoir terminé une tâche • écouter l'enregistrement de livres ou regarder des histoires sur CD ROM • écouter ou regarder un enregistrement de lui même, en train de lire • dicter des mots ou des bouts de phrases à une personne qui les écrit ou les tape sur le clavier • pouvoir lire certains livres qu'il est autorisé à lire seulement lorsqu'il a terminé une tâche
• dessiner	• copier des dessins au trait ou des illustrations sur des sujets qui l'intéressent particulièrement • illustrer l'horaire quotidien ou des histoires sociales • colorier une partie d'une image chaque fois qu'une tâche est complétée jusqu'à ce que toute l'image soit coloriée • illustrer des affiches pour la bibliothèque, etc. • utiliser du papier ou du matériel artistique spécial • colorier des dessins photocopiés, en pointillés ou labyrinthes
• utiliser des habiletés mécaniques/ manuelles	• jouer avec des jouets illustrant des relations de cause à effet • avoir accès à des matériaux qui peuvent être assemblés, p. ex., blocs de construction • construire des maquettes/modèles réduits, surtout ceux dotés de parties mobiles • lire des livres ou regarder des vidéos ou CD-ROM expliquant le fonctionnement des choses
• avoir le contrôle	• pouvoir choisir des activités ou séquencer des tâches • être meneur de jeu, signaleur ou banquier dans des jeux comme Lotto[MC], Monopoly Junior[MC], ou des devinettes • faire sonner une cloche à la porte de l'école pour signaler aux autres élèves que c'est l'heure d'entrer • jouer au « détective » qui décode un message, ou faire lire des questions sur des cartes et regarder ensuite la réponse • faire des questions du genre « Quelques arpents de piège » pour ses camarades sur une matière ou un sujet de son choix • faire une fiche de travail où il faut trouver et corriger les erreurs
• socialiser ou échanger verbalement avec des adultes	• se rapporter fréquemment à son enseignant ou auxiliaire d'enseignement, verbalement ou non • discuter de sujets de son choix avec les gens qu'il a choisis durant des périodes prévues à cet effet • participer à des tâches courantes avec des adultes préférés, comme monter et démonter des stations au gymnase, ranger des livres sur les rayons, déballer et ranger du matériel, nettoyer la salle des enseignants, aider l'enseignant de la maternelle à faire le ménage du local • participer à des activités où il doit aller dans les autres classes et rencontrer beaucoup de gens, p. ex., pour recueillir les matières de recyclage ou les fiches de rappel, livrer du matériel dans des classes

- **Commentaires précis et positifs**

  L'enseignant doit informer précisément l'élève concernant ce qu'il a réussi (par exemple, « Beau coloriage » ou « Tu as bien réussi ce problème de maths »). Des éloges trop généraux peuvent favoriser des apprentissages non voulus qui sont difficiles à corriger. L'élève atteint de TSA peut apprendre d'un seul essai, donc il importe d'orienter l'éloge vers le comportement très précis qui est souhaitable. Il peut arriver que l'élève apprenne incidemment un comportement parce qu'il a fait un lien entre ses gestes et les renforçateurs obtenus. En disant « Sal, tu as très bien fait ta multiplication de ces chiffres », on attire l'attention sur l'activité de multiplication, mais si l'on dit « Sal, c'est très bien ce que tu fais » pendant qu'il balance son pied tout en faisant ses maths, l'élève peut penser que c'est parce qu'il balance son pied qu'il a été complimenté.

- **Adaptation du rythme des tâches selon le niveau de l'élève**

  Pour traiter l'information, les élèves atteints de TSA sont souvent moins rapides que leurs pairs. Il faut donc leur laisser plus de temps pour terminer les activités ou réserver un intervalle suffisant entre les consignes et les réactions attendues, ce qui augmente leurs chances de réussir la tâche.

- **Planification et présentation des tâches au niveau de difficulté approprié**

  Certains élèves atteints de TSA sont particulièrement vulnérables aux sentiments d'anxiété et de frustration s'ils ne peuvent pas exécuter les tâches assignées. En augmentant graduellement le niveau de difficulté et en fournissant les aides pédagogiques nécessaires (surtout des informations visuelles au lieu d'explications verbales seulement), l'éducateur permet à l'élève de développer des compétences et aide à réduire sa frustration.

- **Emploi d'exemples concrets et d'activités pratiques**

  Les élèves atteints de TSA apprennent en voyant et en faisant. Dans la mesure du possible, essayer d'utiliser un exemple concret pour compléter les consignes verbales, par exemple, présenter un exemple de projet, comme faire une carte de la Fête des pères, montrer à l'élève à quoi le résultat final pourrait ressembler et expliquer les étapes pour y arriver. On doit appuyer d'exemples précis l'enseignement d'idées abstraites et des étapes de la pensée conceptuelle, et varier les exemples pour éviter que l'élève ne pense qu'il n'y a qu'une seule application du concept.

  Des ressources d'appoint pour l'apprentissage pratique dans l'enseignement de concepts sont présentés dans Mulstay-Muratore, L. *Autism and PDD : Abstract Concepts*, niveaux 1 et 2, 2002. (Éducation)

- **Ajout de nouvelles tâches dans un cadre familier, si possible**

  Les élèves atteints de TSA sont souvent réticents à changer d'activités ou à apprendre de nouvelles habiletés. La première fois qu'on présente une activité à un élève atteint de TSA, il est utile de le faire dans un cadre familier. Quand ce n'est pas possible, on peut utiliser des images, des vidéocassettes ou des histoires sociales pour préparer l'élève à apprendre cette tâche.

- **Planification des transitions**

  Souvent, les élèves atteints de TSA craignent l'inconnu et l'imprévu. C'est pourquoi les transitions sont parfois difficiles et peuvent accroître l'anxiété, générer des comportements inappropriés ou de la résistance. Il faut donc planifier soigneusement les transitions pour ces élèves.

  Pour une liste de vérification détaillée et une discussion sur les transitions, consulter Myles, B.S. et D. Adreon. "Setting Demands" (pp. 46-49) et "Transition Planning for the Student with Asperger Syndrome" (pp. 121-135). *Asperger Syndrome and Adolescence*, 2001. (Syndrome d'Asperger)

  Que l'élève change de classe, d'école ou de place dans la classe, il est recommandé de le préparer longtemps à l'avance à ce changement. Il importe également de préparer toute personne qui accueillera l'élève. Les enjeux liés aux transitions sont généralement similaires, qu'il s'agisse d'une transition minime ou majeure, mais une transition importante nécessitera probablement plus de temps et de préparation. Si un élève change de classe, par exemple, il devra se familiariser avec le nouveau local et peut-être, de nouvelles personnes. S'il change d'école, il devra s'adapter à un tout nouveau bâtiment et à d'autres règles et attentes.

  On trouvera une discussion sur les transitions à la fin des études en consultant Myles, B.S. et R. Simpson. "Planning for Life after School," *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, 1998, pp. 97-113.

- **Usage des mêmes routines ou signaux pour marquer les transitions**

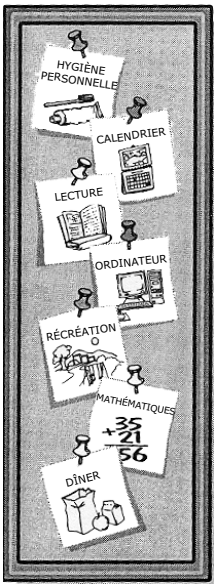
  L'emploi constant des mêmes routines ou signaux aide l'élève atteint de TSA à se familiariser avec un horaire, à anticiper les nouvelles activités et à se préparer à faire des transitions. Par exemple, si un élève entend la même chanson avant une certaine activité dans la journée, il peut commencer à associer cette chanson avec l'arrêt de son activité présente et le déplacement vers l'endroit où se déroule l'activité suivante. Les mots « C'est presque terminé » peuvent devenir le signal que l'activité présente tire à sa fin et qu'une nouvelle va commencer bientôt. Avec la répétition, les signaux et routines deviennent familiers à l'élève.

- **Horaires/calendriers**

  Les horaires et calendriers représentent des moyens visuels de marquer des événements/activités qui auront lieu le matin ou l'après midi, durant une journée, une semaine ou un mois. L'horaire permet à l'élève atteint de TSA d'anticiper ce qui va arriver dans un laps de temps donné, ce qui peut l'aider à faire la transition et réduire son anxiété.

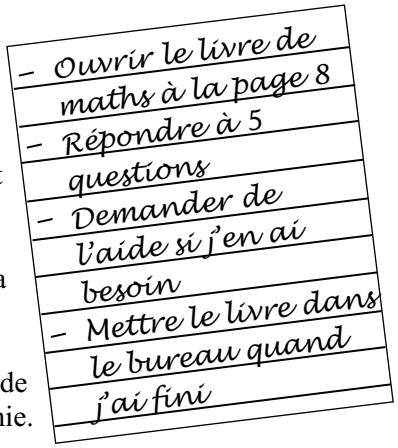
  Consulter Janzen, J.E. "Organize and Structure Events in Time" (pp. 178-186) et "Organize and Structure Events as Routines" (pp. 188-194) dans *Understanding the Nature of Autism*, 2003 (Éducation).

HORAIRE DE LACEY



Horaire de Lacey : Reproduit à partir du document *Teaching Students with Autism : A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

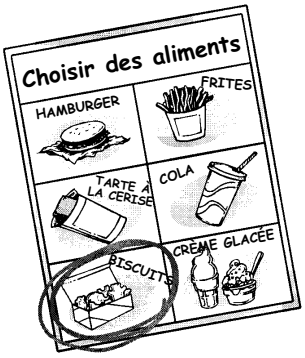
- **Listes de vérification**


– Ouvrir le livre de maths à la page 8
– Répondre à 5 questions
– Demander de l'aide si j'en ai besoin
– Mettre le livre dans le bureau quand j'ai fini

Les listes de vérification décrivent étape par étape la façon dont l'élève doit procéder pour exécuter une tâche. Les élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à traiter les séquences et les consignes orales. Les listes de vérification offrent aux élèves un « plan » qu'ils doivent suivre jusqu'à la fin de la tâche ou de l'activité, facilitant la navigation dans une tâche assignée en évitant de se perdre en route. L'emploi de listes de vérification favorise l'autonomie.

- **Occasions de faire des choix**

Les élèves atteints de TSA ont souvent une capacité de communication limitée et l'éducateur doit élaborer des stratégies personnalisées pour leur offrir l'occasion de faire des choix. Quelles que soient les stratégies utilisées, il est essentiel que l'élève apprenne comment faire des choix. Par la force des choses, bien des aspects de la vie de l'élève sont fortement structurés et contrôlés par des adultes, donc l'élève n'a pas beaucoup d'occasions de faire des choix. Il peut arriver qu'un élève choisisse toujours le même objet ou activité parce qu'il ne sait pas comment en choisir un autre.

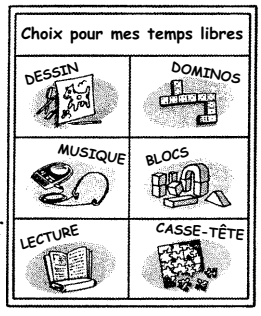


L'élève sera limité par ses activités préférées et celles qu'il aime moins tant qu'il ne saisira pas le concept du choix. Une fois cette notion assimilée, l'éducateur pourra présenter des choix plus élaborés. Les choix ouverts (par exemple, « qu'est-ce que tu aimerais boire? » n'aident pas à développer la compétence de l'élève à faire des choix, créant plutôt une source d'anxiété et/ou de frustration. Une stratégie plus efficace serait de demander s'il veut du jus d'orange ou du lait, par exemple.

Voir Hodgdon, L.M. "Making Choices and Requests" (pp. 125-138) et "Protest and Rejection Skills" (pp. 139-150) dans *Solving Behaviour Problems in Autism*, 1999. (Stratégies visuelles)

- **Outils d'aide au choix**

Pour les élèves atteints de TSA, il est souvent difficile de faire des choix. Des outils comme un tableau des choix aideront ces élèves à développer leur capacité de faire des choix dans un contexte motivant et naturel. Les symboles utilisés et la disposition des choix sur le tableau peuvent être adaptés au niveau de capacité de l'élève.



Choisir des aliments et Choix pour mes temps libres : Reproduits à partir du document *Teaching Students with Autism : A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

- **Mise en évidence des informations importantes**

  La capacité des élèves atteints de TSA de se concentrer sur l'information importante peut être altérée par différents facteurs, y compris des distractions issues de l'environnement, le manque d'intérêt dans le matériel ou l'incapacité d'interpréter des indices qui mettent en évidence les principaux éléments d'information. Il peut s'ensuivre une perte de temps et d'occasions d'apprentissage.

  Il importe de connaître la capacité de l'élève atteint de TSA à se concentrer sur l'information capitale. Il sera peut être nécessaire de l'aider à identifier les éléments importants en :

  – utilisant un surligneur pour indiquer les mots ou concepts clés;
  – fournissant des résumés (textuels ou graphiques) de leçons/ concepts;
  – préparant des questions pour développer la compréhension de la lecture.

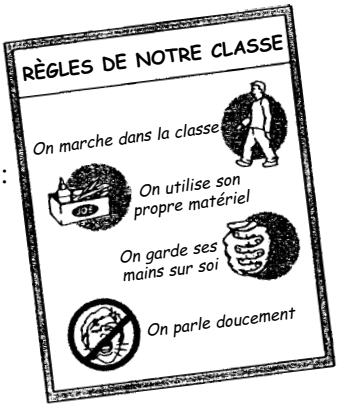
- **Organisation du matériel pédagogique et des situations de façon à mettre l'information en évidence**

  Les aides visuelles et la disposition de l'environnement peuvent aider un élève à saisir l'information pertinente. Enlever le matériel non nécessaire du bureau ou de la table avant d'essayer d'enseigner une nouvelle habileté. Présenter seulement le texte que l'élève doit lire, plutôt que le livre entier.

- **Affichage des règles de la classe**

  Les règles de la classe peuvent être sous forme de brefs énoncés ou d'illustrations fournissant des renseignements concrets sur :

  – la structure et les routines de la classe;
  – l'espace personnel;
  – le comportement attendu (par exemple, lever la main);
  – les déplacements dans la classe.


RÈGLES DE NOTRE CLASSE
On marche dans la classe
On utilise son propre matériel
On garde ses mains sur soi
On parle doucement

- **Connaissance de l'élève et liste de ses forces et intérêts**

  Les membres de la famille et les fournisseurs de soins peuvent fournir des renseignements importants sur ce que l'élève sait et peut faire à la maison et dans sa collectivité. De même, les éducateurs peuvent ajouter des informations sur les forces et les intérêts de l'élève à l'école. L'ensemble de ces intérêts et points forts peut être intégré à l'enseignement et servir à renforcer l'apprentissage et le comportement approprié.

Règles de notre classe : Reproduit à partir du document *Teaching Students with Autism : A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

- **Développement des talents et domaines d'intérêt**

  Si un élève atteint de TSA manifeste un intérêt particulier et/ou des forces dans un domaine précis (par exemple, musique, théâtre, art, graphisme, informatique), lui fournir l'occasion de développer encore sa compétence dans ce domaine. La capacité de développer des talents ou des intérêts et d'y prendre plaisir est non seulement une source de satisfaction pour l'élève, mais elle offre des situations de succès, renforce les compétences actuelles et améliore la confiance, tous des facteurs qui contribuent à un fondement solide pour l'acquisition de nouvelles compétences.

  On trouvera sur le site www.autism.org/temple/jogs.html des articles de Temple Grandin indiquant comment développer les talents des élèves atteints de TSA et les aider à choisir le bon métier et à gérer la transition vers le marché du travail.

  William est en cinquième année; il est atteint de TSA mais s'intéresse énormément aux ordinateurs; il semble peu motivé à échanger avec ses camarades de classe et déteste les travaux écrits.

  Les élèves de cinquième année utilisent le *Jeu du nouveau mot* comme stratégie pour bâtir et confirmer le sens de chaque nouvelle histoire. Avant de lire, chaque élève écrit un mot dont il ne connaît pas la signification; après la lecture, chacun regarde dans le dictionnaire et écrit la signification dans ce contexte. Les élèves se demandent ensuite la signification de chaque mot et inscrivent au tableau les mots dont personne ne connaît le sens.

  L'enseignante de William l'a nommé responsable de la base de données du *Jeu du nouveau mot*. Après chaque chapitre, William dispose de temps pour faire la mise à jour de la base de données en ajoutant les mots définis par la classe; il doit aussi aider ses camarades qui ont de la difficulté à accéder à la base de données et à créer leur propre base de données.

- **Canalisation et développement des intérêts dans des activités utiles**

  Les profils répétitifs de comportements, d'activités et d'intérêts qui représentent l'une des caractéristiques principales des TSA peuvent être intégrés à des activités d'enseignement. Le fait d'intégrer un intérêt de l'élève dans les stratégies d'enseignement peut rehausser son niveau d'attention et faciliter son apprentissage.

Enseigner à l'élève atteint de TSA comment apprendre

Bien des élèves atteints de TSA ont besoin d'apprendre comment apprendre avant de pouvoir commencer à acquérir de nouvelles habiletés. Tous ces élèves ont des préférences, des forces et des intérêts personnels en matière d'apprentissage, mais ils partagent souvent certains domaines déficitaires qui doivent être développés pour qu'ils puissent participer au processus d'apprentissage. Une fois que ces lacunes sont cernées, on peut utiliser les stratégies générales décrites ci dessus pour renforcer et développer ces domaines. Ce n'est qu'à ce moment que l'élève sera prêt à apprendre réellement; les stratégies utilisées peuvent être appliquées à l'enseignement de nouvelles activités ou compétences.

Pour aider l'élève atteint de TSA à développer ces compétences fondamentales, il importe d'essayer de mieux connaître l'élève, d'établir un lien avec lui et de gagner sa confiance.

Les moyens employés pour répondre aux besoins d'apprentissage caractéristiques des élèves atteints de TSA comprennent les suivants :

- faire le lien entre certains gestes et des renforçateurs précis;
- enseigner l'interaction;
- enseigner l'attention conjointe et la concentration;
- enseigner l'imitation;
- enseigner à attendre avant d'agir.

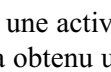
Un renforçateur est quelque chose qui fait suite à un comportement et augmente la probabilité qu'il se reproduise. Pour être efficace, un renforçateur doit être quelque chose que l'élève atteint de TSA désire et qui lui fait plaisir. Un élève atteint de TSA peut aimer bien des choses (par exemple, manger, boire, expériences sensorielles). Il a parfois besoin d'apprendre à faire le lien entre un comportement ou une action et un renforçateur précis.

Faire le lien entre certains gestes et des renforçateurs précis

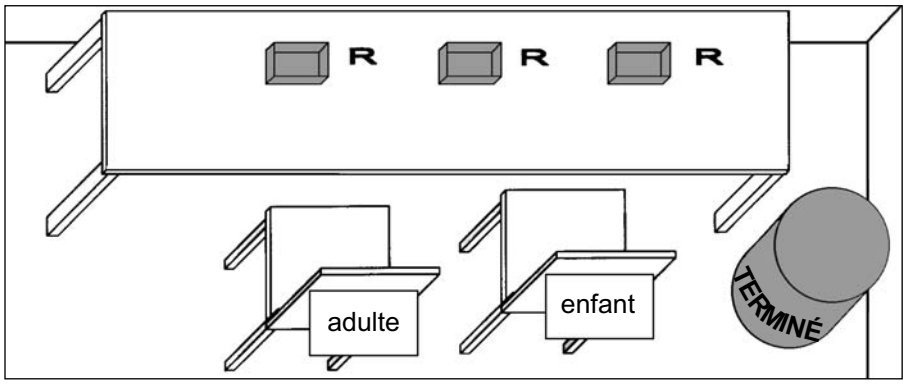
Les élèves dont le développement est typique apprennent à établir des liens entre des gestes et des renforçateurs en explorant leur environnement physique et social. Ils apprennent à répéter les gestes associés à des conséquences agréables, et à éviter ceux qui entraînent des conséquences désagréables. Ils comprennent que leurs actes peuvent susciter chez les autres des expressions verbales et non verbales de plaisir ou de mécontentement.

Bien des élèves atteints de TSA explorent leur environnement dans une mesure limitée et n'apprennent pas à relier correctement certains actes avec des renforçateurs particuliers. Ils ne comprennent pas toujours les expressions verbales et non verbales de plaisir chez les adultes, ou bien ils les rattachent à leurs propres actions. Ils peuvent apprendre une gamme de comportements inappropriés parce que ces comportements entraînent des réactions prévisibles chez les adultes.

Pour relier une action à un renforçateur particulier, l'élève atteint de TSA doit apprendre que *d'abord je fais ceci, et ensuite j'obtiens cela*. Quand l'élève comprend le lien entre *d'abord ceci* et *ensuite cela*, l'enseignement peut se dérouler plus efficacement. Dans le diagramme ci dessous, les activités (boîtes) sont suivies de renforçateurs (R) pour illustrer comment faire le lien *d'abord ceci/après cela* pour l'élève. Quand une activité est terminée et que l'élève a obtenu un renforçateur, on place le matériel dans la boîte Terminé et l'on essaie le prochain lien entre *d'abord ceci/après cela*.



- Leaf, R. et J. McEachin, eds. *A Work in Progress*, 1999.
- Martin, G. et J. Pear. *Behavior Modification*. 4e édition, 1992. (ABA)



Pour les élèves qui ont un répertoire limité d'activités et peu de volonté de participer à une routine dirigée par l'adulte, on peut utiliser l'enseignement structuré développé par TEACCH en Caroline du Nord, comme dans l'exemple ci dessous.

Jana a six ans; elle souffre de TSA et une déficience cognitive importante. Elle comprend très peu le langage et ne parle pas. Elle n'a jamais été dans un environnement scolaire et n'aime pas qu'on s'oppose à son habitude d'errance; elle se jette alors au sol, se met à courir et pique une colère.

L'observation de Jana a permis de répertorier les renforçateurs suivants :

- céréales sucrées, croustilles, raisins
- empiler des objets et les faire tomber
- musique rock rythmée
- insérer des objets dans des espaces réduits
- se faire serrer dans les bras de quelqu'un

La routine d'enseignement élaborée pour une partie de sa journée comprend les points ci dessous.

- Une adulte expérimentée passe du temps avec Jana à faire des activités pour établir des liens afin que l'élève finisse par lui faire confiance et voie en elle une source de renforçateurs concrets et sociaux.
- L'adulte montre à Jana la photo d'une table qui signifie « Temps de travail » dans un horaire visuel et l'amène à cette table.
- L'adulte fait asseoir Jana à la table contre le mur et s'assoit à côté d'elle.
- L'adulte montre à Jana le matériel dans un contenant (carte avec un seul bloc, et blocs), lui montre comment l'utiliser et pointe du doigt une pile de blocs à côté du contenant, utilisant des mots et des signes qui signifient « d'abord/après ».
- Au besoin, l'adulte place une main sur celle de Jana pour l'aider à terminer la tâche.
- Rapidement, l'adulte tente d'établir un contact visuel, sourit, dit « c'est bien », entoure ses épaules fermement et pointe du doigt un renforçateur. L'adulte laisse Jana empiler ses blocs et les faire tomber pendant deux à trois minutes (avec minuterie).
- L'adulte prévient l'élève de la fin du jeu en disant « C'est presque fini » et en lui faisant un signe correspondant, puis elle dit « C'est fini » quand la minuterie sonne. L'adulte met de côté tout le matériel rapidement.
- L'adulte ramène Jana à l'horaire visuel, montre le signe indiquant la fin de l'activité et montre l'image de l'activité suivante.
- Pour plus d'information sur l'enseignement structuré et des articles sur les stratégies d'enseignement et de communication, consulter www.teach.com.
- Le site www.members.aol.com/Room5 présente plus de renseignements sur les stations de travail et des symboles et photos imprimables de stations de travail.

L'adulte allonge graduellement le « Temps de travail » en ajoutant d'autres contenants et d'autres tâches dans chaque contenant, et en augmentant la complexité ou la durée des tâches des contenants. Les tâches choisies favorisent le développement des habiletés motrices, d'imitation et de préparation mentionnées dans le PEP de Jana, et comportent l'emploi de matériels qu'elle aime déjà.

À mesure que Jana maîtrise ses activités préférées, l'accès à ces activités peut servir de renforçateur pour l'acquisition de nouvelles compétences plus difficiles ou moins stimulantes naturellement.

Enseigner l'interaction

Les élèves atteints de TSA ont besoin d'apprendre à reconnaître et à évaluer les réponses sociales positives des autres. L'attention et l'approbation de l'autre peuvent devenir un renforçateur social puissant, qui aide l'élève à se concentrer sur son environnement et à collaborer avec l'adulte pour répondre à ses attentes.

L'élève atteint de TSA doit apprendre :

- qu'il existe au moins un adulte qui sera son interprète auprès du monde extérieur et pourra décoder les signes qui viennent du monde extérieur pour lui;
- que l'adulte peut être davantage qu'un outil utile;
- que l'interaction avec les autres peut être agréable, amusante.

Pour les élèves qui n'ont pas de lien étroit avec un adulte clé à l'école et dont l'éventail d'activités préférées est très limité, il faut réserver du temps dans la journée pour proposer une activité où ils pourront s'amuser et faire le lien entre le plaisir et la compagnie d'un adulte.

Enseigner l'attention conjointe et la concentration

L'attention conjointe est une compétence qui s'acquiert en bas âge chez un enfant au développement typique. Elle se produit lorsque l'enfant est capable de suivre le regard d'une autre personne vers un objet. Cette compétence est essentielle au développement du langage et des compétences en communication sociale parce qu'elle aide l'enfant à faire le lien entre les actions et mots de l'adulte et l'objet nommé. Sans ce lien, le langage est difficile à acquérir. À mesure que l'enfant grandit, ses compétences d'attention conjointe s'améliorent; il peut, par exemple, pointer du doigt et établir un contact visuel « partagé ». Ces compétences plus évoluées lui facilitent le développement du langage.

Bien des enfants atteints de TSA sont incapables de suivre le regard des autres en bas âge, ce qui complique l'établissement d'un contact visuel et entrave la capacité d'attention conjointe. Le partage d'informations par le contact visuel peut être une source de confusion et d'anxiété pour un élève atteint de TSA. Pour diminuer cette confusion et l'anxiété résultante, certains élèves évitent le contact visuel avec les gens de leur environnement et perdent bien des occasions d'apprendre de nouvelles habiletés (surtout au plan social et de la communication).

Il arrive souvent que de grandes sections des matières enseignées échappent aux élèves atteints de TSA qui comprennent mal le langage, surtout les concepts et abstractions, parce qu'ils sont occupés à essayer d'en comprendre d'autres. Les élèves qui se laissent facilement distraire et/ou qui sont très sensibles aux stimuli sensoriels doivent dépenser beaucoup d'énergie émotive et physique à gérer la surcharge de stimuli et à se concentrer sur la matière enseignée.

Ces élèves peuvent ressentir du stress parce qu'ils doivent :

- se concentrer sur les stimuli visuels et auditifs et les traiter simultanément;
- traiter les mots qui sont trop abstraits, à sens multiples, figuratifs ou nuancés par une tonalité émotive ou par le langage non verbal;
- s'adapter à différents contextes et à différents adultes plusieurs fois par jour;

- s'adapter à l'inconfort tactile lié à diverses causes : température ambiante, vêtements, peinture, pâte à modeler;
- sentir des odeurs fortes de diverses origines : laboratoire de sciences, salle d'arts plastiques, cafétéria, pizza, maïs soufflé, produits chimiques de nettoyage, parfums et cosmétiques;
- supporter la proximité avec les pairs dans les groupes, les files d'attente, au gymnase, près des armoires-vestiaires;
- supporter les sons/bruits incontrôlables dans les classes, corridors, toilettes, gymnase, rassemblements, danses; sonnerie de la cloche ou de l'alarme-incendie lors des exercices d'urgence, cliquetis des lampes fluorescentes; le bruit des bulles de l'aquarium.

L'élève atteint de TSA s'épuise à tenter de repousser les distractions et de se concentrer, ce qui peut expliquer l'irritabilité, les accès de colère ou le repli complet sur soi, surtout en fin de journée. L'information contenue dans le répertoire des troubles du spectre autistique (annexe D) peut servir à évaluer dans quelle mesure cela s'applique à l'élève visé, et à décider quelles stratégies seraient efficaces pour susciter et maintenir l'attention.

On trouvera une discussion sur des recherches préliminaires ayant trait aux interventions axées sur les relations avec les enfants atteints de TSA dans Mahoney, G. et F. Perales. "Using Relationship-Focused Intervention to Enhance the Social-Emotional Functioning of Young Children with Autism Spectrum Disorders." *Topics in Early Childhood Special Education*, 2003, pp. 77-89. (Relations sociales)

Voici quelques suggestions.

- Laisser l'élève regarder d'abord et écouter ensuite, ou regarder/sentir/manipuler d'abord et écouter ensuite.
- Faire un essai avec une babiole dans la poche de l'élève (ou attachée à sa ceinture ou au bureau de l'élève).
- Écarter tout objet superflu de la zone de travail de l'élève.
- Organiser clairement la matière au tableau, avec des lignes droites et de grands espaces blancs pour éviter les distractions.

Pour des renseignements concernant l'intervention axée sur le développement des relations, voir :

- GREESPAN, S.I. et S. WIEDER. *The Child with Special Needs*, 1998.
- GUTSTEIN, S. *Autism Asperger*, 2000.
- GUTSTEIN, S. et R. Sheely. *Relationship Development Intervention with Young Children*, 2002.

(Développement du jeune enfant)

- Permettre à l'élève de faire souvent des pauses pour bouger afin de garder la stimulation à un niveau optimal.
- Aider l'élève à apprendre à tolérer le bruit, à toucher les autres et à être près d'eux.
- Autoriser l'élève à se boucher les oreilles à l'aide de bouchons ou d'écouteurs en classe pour atténuer les bruits.
- Découper les tâches en segments plus courts et employer plus souvent des renforçateurs.
- Établir un signal « d'alerte » signifiant pour l'élève qu'il doit porter une attention particulière.
- Souligner les passages importants en haussant la voix ou en faisant un geste spécial.

- Intégrer à l'enseignement des sujets ou éléments qui intéressent beaucoup l'élève.
- Fournir un coin de travail tranquille pour les activités assises, comme un isoloir/une alvéole, ou placer le bureau devant un mur blanc.
- Montrer à l'élève à reconnaître la surcharge de stimuli et des façons d'éviter les distractions.
- Offrir à l'élève des moyens proactifs indiquant qu'il est dépassé (p. ex., dire : « C'est trop » ou montrer une affiche où ces mots sont écrits ou illustrés).

Note sur le cadre scolaire : Plus l'élève est impulsif et facile à distraire, plus il importe de réduire au minimum les distractions et d'augmenter le plus possible les chances de réussite scolaire et le renforcement efficace.

Les élèves très faciles à distraire ou qui dérangent les autres doivent parfois passer une partie du temps d'apprentissage dans un endroit où :

- les distractions sont minimales;
- il est plus facile pour l'adulte de garder l'élève en place pour des activités assises et gérer des comportements inappropriés au besoin.

Sur le site www.connectionscenter.com, le document "The Effectiveness of Relationship Development Intervention to Remediate Experience-Sharing Deficits of Autism-Spectrum Children" examine un modèle d'intervention axé sur les relations.

Enseigner l'imitation

Les élèves dont le développement est typique apprennent bien des habiletés en observant et en imitant spontanément les autres, qu'il s'agisse de tenir une cuillère, de nommer les lettres de l'alphabet ou de faire fonctionner un magnétoscope. Bon nombre d'élèves atteints de TSA ont des compétences limitées quand il s'agit d'imiter spontanément les autres parce qu'ils ont de la difficulté avec :

- la coordination œil-main ou bilatérale;
- les habiletés motrices;
- la motivation;
- la concentration.

Pour qu'un élève atteint de TSA apprenne comment apprendre ou apprenne de nouvelles compétences, il doit être capable de se concentrer sur les gestes et les démonstrations, d'observer et d'imiter ce qu'il voit. Chez bien des élèves atteints, surtout ceux qui ont de faibles compétences auditives, l'observation et l'imitation sont les principaux moyens d'apprentissage, tout au long de la vie, des habiletés motrices, de l'autonomie personnelle et des compétences professionnelles.

Processus graduel pour enseigner l'imitation

- Choisir un environnement exempt de distractions.
- Utiliser des stratégies visuelles/auditives/tactiles pour capter l'attention de l'élève.
- Laisser l'élève regarder, toucher et manipuler le matériel pour satisfaire son besoin de sentir et d'explorer, et pour calmer son anxiété face à la nouveauté.

- Placer le matériel hors d'atteinte et utiliser des indices visuels/verbaux, p. ex., dire le nom de l'élève, montrer ses yeux et dire « Regarde ».
- Si l'élève est impulsif, essayer de lui faire garder les mains au repos en le faisant asseoir sur ses mains ou saisir la chaise (ou tout ce qui peut le retenir de saisir les objets).
- Faire une action simple rapidement, comme empiler un bloc sur un autre ou tracer une ligne pour relier deux points.
- Donner à l'élève le matériel et le laisser essayer seul d'abord.
- Si l'élève n'obtient pas le résultat désiré, essayer encore en mettant une main sur la sienne pour l'aider, au besoin.
- Le féliciter et l'encourager quand il réussit.
- S'assurer de faire comprendre clairement le concept « c'est terminé » (par exemple, s'il doit tracer une ligne avec un marqueur, placer cinq marqueurs dans le contenant, et les mettre de côté un à un après les avoir utilisés; quand il n'y a plus de marqueurs, le travail est terminé).
- Éliminer progressivement les invites et rendre les tâches d'imitation plus complexes.

Les élèves atteints de TSA peuvent aussi pratiquer l'imitation dans des situations/cadres ordinaires en imitant des activités, comme lancer des sacs de fèves dans un cerceau.

Si un élève apprend à imiter les actions requises pour terminer un projet, il aura peut-être besoin de voir le projet terminé d'abord et/ou observer la marche à suivre plusieurs fois avant de comprendre ce qu'on lui demande. Faire des essais pour voir ce qui fonctionne.

Enseigner à attendre avant d'agir

Certains élèves atteints de TSA obéissent à une impulsion en situation d'apprentissage et agissent avant la fin des consignes. S'ils apprennent à attendre, ces élèves augmenteront leurs chances d'acquérir de nouvelles habiletés.

Les activités où l'élève doit écouter et répéter des consignes simples avant d'agir (s'il a suffisamment d'habiletés en communication), observer avant d'agir ou compléter un certain type de tâche avant d'agir aideront l'élève à apprendre à attendre. En voici quelques exemples.

- Ajouter des formes particulières à une construction en polyèdre ou à des blocs de construction.
- Imiter des motifs avec diverses couleurs et formes, ou divers objets.
- Suivre des indices verbaux ou écrits pour trouver des objets, la complexité des instructions augmentant graduellement.
- Observer une bulle flotter et atteindre le plancher avant de sauter dessus.
- Observer le faisceau lumineux d'une lampe de poche se déplacer et s'arrêter sur un objet particulier avant de pouvoir prendre/nommer l'objet.
- Compter jusqu'à tel nombre avant de faire une action (p. ex., courir, lancer un ballon de basket-ball, pousser un camion).

Note : Si possible, pour toutes ces activités, inverser les rôles et demander à l'élève d'être le meneur.

Pour des suggestions d'enseignement d'activités à des enfants très faciles à distraire ou impulsifs, voir

- Dornbush, M.P., et S.K. Pruitt. *Teaching the Tiger*, 1995. (Déficiences connexes)
- Rief, S.F. *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children*, 1993. (Contrôle sensoriel/auto-contrôle)

Enseigner une nouvelle habileté ou activité

Une fois que l'équipe a passé les multiples étapes lui permettant de comprendre les TSA, de mieux connaître l'élève visé, d'établir des résultats d'apprentissage, de se familiariser avec les stratégies d'enseignement générales pour les élèves atteints de TSA et de préparer l'élève à participer au processus d'apprentissage, l'équipe peut essayer d'enseigner diverses habiletés ou activités nouvelles.

Il est important pour l'élève atteint de TSA d'apprendre de nouvelles habiletés et activités parce que cela favorise l'autonomie, de meilleures chances d'interaction sociale et une expérience scolaire plus enrichissante. Plus l'élève pourra apprendre de nouvelles compétences et activités, plus il en retirera de bénéfices.

Pour des suggestions d'enseignement d'activités à des enfants au niveau débutant, voir les documents suivants :

- Hannah, L. *Teaching Young Children with Autistic Spectrum Disorders to Learn*, 2001.
- Leicestershire County Council, et Fosse Health Trust. *Autism*, 1998. (Stade précoce de développement)

Diverses raisons peuvent expliquer pourquoi un élève atteint de TSA a de la difficulté à apprendre de nouvelles compétences. Par exemple, un élève atteint de TSA peut :

- être réticent à tout ce qui est nouveau;
- être incapable de fixer son attention;
- avoir de la difficulté à observer/imiter;
- être incapable de faire le lien entre une action et un renforçateur;
- être si intéressé par une partie d'un objet (par exemple, les roues qui tournent sur une planche à roulettes) qu'il est incapable d'apprendre comment utiliser l'objet correctement;
- avoir des difficultés de motricité fine et globale qui entravent l'exécution de certaines habiletés.

Comment enseigner une nouvelle habileté ou activité

Pour enseigner une nouvelle habileté ou activité, procéder comme suit :

1. observer l'élève;
2. fixer des priorités et se préparer;
3. enseigner la nouvelle habileté/activité.

1. Observer

Observer l'élève dans un environnement offrant plusieurs choix d'activités. Il peut s'agir d'un endroit fermé hors de la classe. Même les élèves plus âgés ou habiles qui réussissent bien à l'école ou sont compétents avec l'ordinateur ou en communication peuvent avoir un répertoire limité d'activités et avoir de la difficulté à en apprendre de nouvelles. Offrir à l'élève des activités destinées à des élèves plus jeunes en plus de celles de son groupe d'âge.

Questions

- Quelles activités l'élève aime-t-il (visuelles, auditives, tactiles, motricité globale)?
- Quelle est sa méthode d'exploration?
- Est-ce qu'il tente d'attirer l'attention ou l'approbation d'adultes? Comment?

- Quel type d'interaction d'adulte fonctionne le mieux (calme/animée, verbale/non verbale)?
- Choisit-il des activités appropriées à son âge ou celles de plus jeunes? Peut il observer et imiter les gestes des autres?
- Est-il sensible aux stimuli sensoriels? Lesquels?
- Quels sont les principaux renforçateurs possibles (par exemple, aliments/boissons)?
- Comprend-il le concept « d'abord/ensuite » (faire quelque chose pour obtenir ce qu'il préfère)?

2. Établir des priorités et se préparer

À ce stade :

- choisir une activité ou habileté à enseigner;
- la découper en segments plus petits, plus faciles à gérer;
- choisir le matériel qui motivera l'élève;
- choisir des renforçateurs;
- choisir le cadre d'enseignement le plus approprié.

Note :

- Comme la majorité des élèves atteints de TSA apprennent plus lentement et ne peuvent donc pas apprendre tout ce qu'on aimerait leur enseigner, choisir des activités qui leur seront les plus utiles dans l'avenir.

  Par exemple, pour la plupart des élèves qui aiment être actifs mais n'ont pas de grandes capacités motrices, le développement d'habiletés avec un ballon, commençant par le faire rouler ou rebondir, ensuite le lancer dans un panier de basket-ball ou frapper un ballon de soccer, leur permettra aussi de socialiser avec leurs pairs.

  Une autre élève plus âgé, ayant de bonnes compétences verbales mais de piètres compétences motrices et sociales dans des activités avec des pairs pourrait bénéficier d'apprendre à jouer aux cartes ou à des jeux de société courants auxquels il pourra jouer plus tard avec des pairs.

  Pour un élève qui se laisse facilement distraire ou qui n'a pas de grandes habiletés motrices, une activité de débutant pourrait consister à faire tomber un bloc dans une grande boîte à café, ou de pousser une toupie et de la regarder tourner. L'élève ayant de meilleures capacités pourrait commencer par des jeux de construction de type Marbleworks^{MC} ou un jeu de société ou de cartes.
- Il peut être nécessaire de travailler dans une petite pièce avec une porte, ou au moins dans une zone qui peut être isolée. Pour les activités à la table, disposer une table et deux chaises pour que l'adulte s'assoie entre l'élève et la porte pour éviter qu'il ne sorte. Réduire les distractions au minimum.

3. Enseigner

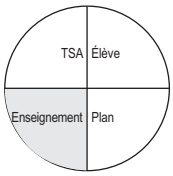
Étapes de l'enseignement d'une nouvelle habileté ou activité

- Montrer à l'élève l'activité et le renforçateur.
- Commencer par la première étape de la séquence.

- Utiliser des mots, des gestes ou des indices physiques (adapter la combinaison d'indices à l'élève) pour indiquer « d'abord je fais la tâche, ensuite j'obtiens le renforçateur ».
- Utiliser des invites au besoin.
- Utiliser le renforçateur.

Note :

- Il peut être nécessaire de commencer en plaçant une main sur celle de l'élève pour l'aider à réussir et à obtenir le renforçateur.
- Au début, l'enseignant fait du renforcement chaque fois que l'élève réagit correctement, même s'il a guidé sa main. Toujours associer le renforcement social (félicitations, bravos, câlins ou tout autre renforçateur préféré) avec le renforçateur concret.
- Diminuer graduellement au profit d'une invite moins physique, s'il y a lieu, comme toucher le coude ou lever la main du gagnant, puis utiliser une invite gestuelle et enfin une invite verbale.
- Graduellement, diminuer la fréquence d'emploi du renforçateur pour que l'élève fasse plus d'efforts ou demeure concentré sur la tâche plus longtemps.
- La méthode d'essai et erreur permet d'adapter la séquence aux élèves qui ne tolèrent pas d'être touchés ou qui ne peuvent traiter les invites verbales quand ils tentent de faire une activité motrice.
- Avant que l'élève atteint de TSA ne puisse faire l'activité de façon autonome ou partager une expérience sociale, il devra s'y adonner assez longtemps pour apprendre à faire automatiquement les gestes requis, ce qui lui permettra de mémoriser et d'anticiper la séquence et de trouver une satisfaction à savoir ce qui va arriver.
- En cas de réticence de l'élève, essayer de persévérer pendant plusieurs séances; la résistance peut être un réflexe devant toute nouveauté.
- Lorsque l'élève maîtrise l'activité avec un adulte, essayer d'intégrer un autre adulte connu de l'élève, puis un camarade. L'élève doit maintenant faire une nouvelle tâche autre que l'activité, mais il tolère la présence physique de l'autre personne, le jeu en parallèle, le partage de matériel ou l'attente dans une activité à tour de rôle. Il peut être nécessaire de revenir à l'utilisation plus fréquente de renforçateurs et raccourcir les séances jusqu'à ce que l'élève apprenne à gérer, puis à apprécier, l'activité comme expérience sociale.



À ce stade, l'équipe est :

- ❑ familière avec les caractéristiques d'apprentissage d'un élève atteint de TSA;
- ❑ familière avec les stratégies d'enseignement générales;
- ❑ capable d'identifier les domaines d'apprentissage où l'élève a des lacunes;
- ❑ capable de préparer l'élève à participer à l'apprentissage;
- ❑ capable d'enseigner une nouvelle activité ou habileté.

CHAPITRE 5 :
STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Stratégies pédagogiques *3*

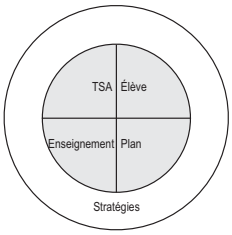
Interaction sociale *5*

Développement de la communication *14*

Répertoire limité d'activités, d'intérêts et de comportements *25*

Caractéristiques secondaires *27*

CHAPITRE 5 : STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE



L'équipe est maintenant prête à choisir et à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement pour les élèves atteints de TSA. Ce processus graduel fait appel à :

- la compréhension des troubles du spectre autistique (chapitre 1);
- la compréhension de l'élève atteint de TSA (chapitre 2);
- la programmation éducative de l'élève (chapitre 3);
- l'apprentissage des stratégies d'enseignement (chapitre 4);
- l'apprentissage de la mise en œuvre de l'enseignement (chapitre 4).

Le chapitre 5 présente un survol de l'éventail de possibilités et de ressources pour l'enseignement à des élèves atteints de TSA. Les stratégies pédagogiques sont structurées selon leur lien avec les caractéristiques principales et secondaires des TSA. Ce chapitre ne prétend pas être exhaustif. De plus, les stratégies d'enseignement peuvent changer avec le temps, suivant l'apparition de nouvelles stratégies ou l'abandon d'anciennes.

Stratégies pédagogiques

L'élaboration de stratégies d'enseignement efficaces pour les élèves atteints de TSA s'est intensifiée depuis les deux dernières décennies. Plusieurs études disponibles résument les conclusions de recherches sur des programmes efficaces d'intervention en bas âge (entre 0 et 8 ans) et sur leur applicabilité pour des élèves de tous les âges.

En 2001, l'US National Research Council (NRC) publiait un rapport sur l'état des connaissances scientifiques et les effets des interventions éducatives chez de jeunes enfants. Ce rapport a été préparé par une équipe nationale d'universitaires à la demande de l'Office of Special Education Programs, du ministère américain de l'Éducation.

Selon le rapport du NRC :

- de nombreux exemples indiquent des progrès substantiels des élèves en une période relativement courte en réponse à des techniques d'intervention précises;
- des études longitudinales font état de changements documentés du QI et des déficits majeurs;
- les résultats d'apprentissage varient selon les élèves, certains progressant mieux que d'autres;
- des améliorations sont évidentes après certaines interventions, mais il n'y a pas de relation claire et directe établie entre une intervention en particulier et les progrès de l'élève (National Research Council, 2001, p. 5).

Les stratégies d'enseignement peuvent répondre aux besoins de l'élève comme suit :

- en facilitant l'atteinte des résultats d'apprentissage personnalisés de l'élève (RAP) répertoriés dans son plan éducatif personnalisé (PEP). Le nom de la personne qui utilisera la stratégie, le matériel nécessaire et les moyens de mise en œuvre devraient être consignés dans le PEP;
- en offrant la souplesse nécessaire pour la mise en œuvre du programme. Par exemple, si un élève a suivi un enseignement d'une intensité suffisante pendant une période donnée, mais l'évaluation montre qu'il ne progresse pas autant que l'équipe l'espérait, le premier geste à poser est d'examiner les stratégies pédagogiques ou de déterminer les compétences requises au préalable plutôt que de reformuler les résultats d'apprentissage du PEP;
- en répondant aux besoins de l'élève qui ne sont pas explicitement indiqués dans le PEP; par exemple, un horaire de cours placé sur le mur de la classe peut aider l'élève atteint de TSA à gérer les changements d'activités durant la journée. Bien que cette approche ne soit pas documentée dans le PEP, elle peut contribuer grandement au succès de l'élève;
- en offrant de la variété à l'élève et aux éducateurs; par exemple, si un résultat d'apprentissage consiste à apprendre à demander des objets, l'enseignement pourrait intégrer divers objets dans diverses situations, avec divers adultes et camarades durant la journée; cette variété présente un avantage supplémentaire, celui de favoriser la généralisation (l'utilisation de la nouvelle habileté dans plus d'un endroit et avec plus d'une personne).

Interaction sociale

1. Enseignement direct
2. Médiation par l'enseignant
3. Groupes de pratique de jeux structurés et de compétences sociales
4. Histoires sociales
5. Répétition de schèmes cognitifs
6. Compétences en autocensure ou en autonomie personnelle
7. Médiation et soutien par les pairs

Les élèves atteints de TSA doivent développer leurs compétences sociales et leur habileté à entretenir des relations. Il est important d'avoir des interactions sociales appropriées à la maison, à l'école et dans la collectivité.

L'apprentissage des règles de base de l'interaction sociale peut aider l'élève atteint de TSA à fonctionner plus adéquatement dans des situations sociales, en plus d'atténuer son anxiété et d'atténuer les réactions inappropriées.

Bien des élèves atteints de TSA veulent interagir avec les autres et aimeraient participer au contexte social qui les entoure, mais en général, ils ne comprennent pas les indices sociaux et les règles d'interaction, et ils n'ont pas appris à apprécier les interactions avec les pairs ou les adultes. Le fait d'être acceptés par les autres est essentiel pour la qualité de vie de bien des gens, et les relations positives jouent un grand rôle dans le développement social et émotif de l'élève.

> L'interaction sociale consiste à établir et à entretenir des relations sociales positives avec les autres, notamment à approcher les personnes de façon socialement appropriée et à répondre adéquatement aux approches sociales des autres.
>
> —Simpson, R.L., et al. *Social Skills for Students with Autism*, 1991 : p. 2.

Pour développer ses compétences sociales et comprendre comment fonctionner dans des situations sociales, l'élève atteint de TSA doit avoir :

- une bonne relation avec un ou plusieurs adultes;
- un répertoire d'activités servant de véhicule aux interactions sociales;
- un enseignement explicite et direct de compétences sociales précises;
- des occasions d'interagir et de participer dans des contextes naturels variés présentant des modèles appropriés, des indices sociaux et des renforçateurs fonctionnels.

Note sur l'enseignement des compétences sociales : Il est impossible de dissocier le développement des compétences sociales et relationnelles des autres domaines de développement, comme les capacités d'adaptation et d'autonomie personnelle, la gestion du comportement et, peut-être plus important encore, les compétences en communication. C'est pourquoi les stratégies de développement des compétences sociales sont intégrées aux autres stratégies au chapitre 5.

1. Enseignement direct

Les compétences sociales se développent davantage dans le cadre de routines naturelles où l'élève a l'occasion de faire des choix, de résoudre des problèmes et de communiquer de façon fonctionnelle et de mettre en pratique des habiletés sociales. L'établissement de relations sociales réciproques est fonction de l'interdépendance de facteurs comme le nombre, le type, le contexte et la distribution des interactions sociales dans lesquelles l'enfant évolue. Mais en général, les activités naturelles de la journée n'offrent pas suffisamment d'occasions d'enseigner les leçons que d'autres apprennent sans enseignement, ou de pratiquer les habiletés complexes requises pour acquérir de solides compétences sociales.

L'enseignement direct est une bonne méthode pour développer le jeu social, la participation à des groupes de pairs, la communication sociale, les interactions à l'école et l'autonomie personnelle. Pour l'enseignement direct de compétences, il faut :

- déterminer les compétences sociales à développer;
- déterminer les étapes requises pour développer ces compétences;
- fournir des exercices pratiques dans divers contextes.

Pour des activités visant à développer les compétences de communication non verbale, consulter :

- DUKE, M.P. et S. NOWICKI. *Helping the Child Who Doesn't Fit In*, 1992.
- DUKE, M.P., S. NOWICKI et E.A. MARTIN. *Teaching Your Child the Language of Social Success*, 1996. (Relations sociales)

Les compétences sociales indispensables à enseigner comprennent les suivantes.

- *Comprendre et utiliser la communication non verbale :* les gestes, les expressions du visage, le langage corporel, le ton de la voix et d'autres méthodes de communication non verbale qui démontre des intentions et des sentiments peuvent être enseignés par des moyens visuels, des jeux de rôles, des répétitions et la discussion.
- *Attendre :* les indices visuels tels que des objets, des images ou des mots écrits peuvent être porteurs d'informations concrètes qui rendent l'attente moins abstraite et plus spécifique à une situation.
- *Prendre son tour :* on peut enseigner le jeu à tour de rôle au moyen d'histoires sociales et d'illustrations ou de pictogrammes comme indice pour l'élève; il faut parfois aussi faire de l'enseignement et de la répétition dans les activités de tour de rôle.

On trouvera des suggestions d'enseignement direct en interaction sociale et en compétences sociales dans :

- QUILL, K.A. *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1995. (Relations sociales)
- AARONS, M. et T. GITTENS. *Autism: A Social Skills Approach for Children and Adolescents*, 1998. (Relations sociales)
- GAJEWSKI, N. et al. *Social Star* (tomes 1 et 2), 1993. (Relations sociales)
- JENSON, W.R. et al. *The Tough Kid Tool Box*. 2000. (Relations sociales)
- SHERIDAN, S.M. *The Tough Kid Social Skills Tool Box*, 1997. (Relations sociales)
- WEISS, M.J. et S.L. HARRIS. *Reaching Out, Joining In*, 2001. (Relations sociales)
- WILSON, C. Room 14, 1993. (Communication)

- *Faire la transition :* utiliser les histoires sociales et les signaux visuels, tels que des symboles connus de l'élève, peuvent aider l'élève à faire la transition d'une activité à l'autre. Quand l'élève n'a pas terminé l'activité, il peut avoir beaucoup de difficulté à faire la transition; il faut le préparer à la possibilité qu'il doive terminer plus tard.
- *Changer de sujet de conversation :* Certains élèves peuvent rester accrochés à un sujet et semblent incapables ou réticents à changer de sujet de conversation. Le fait de répéter le même comportement ou sujet de cette façon s'appelle la persévération.

En fixant des règles visuelles, des limites de temps précises, un lieu et un temps précis pour parler d'un sujet préféré, l'enseignant peut aider l'élève à cesser de parler de ce sujet ou à en changer.

- *Terminer des tâches :* On peut aider l'élève en lui enseignant à utiliser des signes et des indices de l'environnement, p. ex., observer et suivre le comportement des autres élèves pour savoir quand une activité est terminée. On peut aussi utiliser une minuterie et enseigner des stratégies pour amener l'élève à vérifier son travail.
- *Amorcer une action :* Les histoires sociales, combinées à des photos ou des images, peuvent être particulièrement utiles pour enseigner à l'élève comment approcher les autres, demander quelque chose, entrer dans un jeu, dire bonjour et partir s'il se sent mal.
- *Être flexible :* Les aides visuels peuvent servir à expliquer concrètement des changements. Si l'on utilise un horaire avec des étapes ou des routines illustrées, on peut enlever une image ou un symbole particulier ou l'échanger avec un autre.
- *Être calme :* Les aides visuels peuvent aider à enseigner des comportements spécifiques de retour au calme et à enseigner les règles dans des situations précises.

2. Médiation par l'enseignant

Cette approche permet à l'enseignant ou un autre adulte d'inviter l'élève à adopter un comportement interactif qui, lorsqu'on l'utilise, entraîne une réaction positive chez les autres. L'enseignant présente à l'élève des invites verbales pour qu'il participe au comportement interactif. Si l'élève interagit, le féliciter et l'encourager, sinon, répéter les invites verbales ou physiques.

La médiation par l'enseignant aide l'élève atteint de TSA à augmenter son niveau d'interaction sociale. Mais les interventions de l'enseignant peuvent perturber des échanges sociaux en cours, entraînant parfois des échanges tendus. Il importe de diminuer graduellement les invites parce que l'élève peut développer une dépendance et n'agir ou ne réagir que si on l'interpelle.

3. Groupes de pratique de jeux structurés et compétences sociales

Les groupes de jeux structurés et intégrés peuvent fournir au jeune élève atteint de TSA l'occasion d'interagir avec ses pairs et créer un environnement naturel pour l'enseignement parallèle de compétences sociales. Les groupes de jeu présentent des situations naturelles où l'élève atteint de TSA exprime verbalement ses désirs, s'habitue à la proximité d'autres enfants et imite des interactions sociales entre les pairs dont le développement est typique.

- WOLGERG, P. *Peer Play and the Autism Spectrum*, 2003. (Relations sociales)
- SUSSMAN, F. *More Than Words*, 1999. (Communication)
- WINNER, M.G. *Thinking about You, Thinking About Me: Philosophy and Strategies to Further Develop Perspective Taking and Communicative Abilities to Persons with Social-Cognitive Deficits*, 2002.
- WINNER, M.G. *Inside Out: What Makes a Person with Social-Cognitive Deficits Tick?*, 2000. (Relations sociales)

Les élèves plus âgés atteints de TSA peuvent profiter d'un enseignement systématique des compétences sociales en petits groupes.

Les groupes de jeux structurés et de développement des compétences sociales fonctionnent le mieux dans un espace sécuritaire et relativement restreint, comportant peu de distractions et clairement délimité. Il existe divers programmes et ressources de développement des compétences sociales. Une programmation efficace détermine, au moyen d'évaluations, les compétences à enseigner. Généralement, les leçons suivent un format similaire :

- détermination de la compétence, de ses composantes et des moments où elle est utilisée;
- démonstration de la compétence;
- application de la compétence dans un jeu de rôle;
- occasions de la pratiquer;
- intégration de stratégies de généralisation.

Sites Web utiles :
<www.socialthinking.com>
<www.socialskillbuilder.com>
<www.iidc.indiana.edu/irca/SocialLeisure/socialskillstraining.html>

Pour les élèves atteints de TSA, il faut parfois consacrer du temps pour leur apprendre à généraliser les nouvelles compétences. Les cartons aide-mémoires, l'autocensure et un système d'auto-renforcement peuvent être utilisés pour inciter l'élève à pratiquer ses compétences dans des contextes naturels.

4. Histoires sociales

Une histoire sociale décrit les indices et les signaux sociaux appropriés, et les réactions convenant à des situations données. Elle s'adresse à des élèves en particulier en fonction de leurs besoins précis. L'histoire sociale peut servir à divers usages, comme :

- faciliter l'intégration d'élèves dans divers environnements;
- présenter des changements et de nouvelles routines;
- expliquer les raisons du comportement des autres;
- enseigner des compétences sociales dans des situations précises;
- aider à l'enseignement de notions théoriques.

- GRAY, C. *Conversation en bandes dessinées – interaction avec des élèves atteints d'autisme ou d'autres troubles apparentés par le biais d'illustrations en couleurs*, 1994. Aussi disponible en anglais. (Relations sociales)
- GRAY, C. *The New Social Story Book*, 2000. (Histoires sociales)
- GRAY, C. *Taming The Recess Jungle*, 1993. (Relations sociales)
- GRAY, C. et A.L. WHITE, eds. *My Social Stories Book*, 2002. (Histoires sociales)

Pour être efficace, l'histoire sociale doit :

- décrire une situation du point de vue de l'élève;
- inciter l'élève à adopter le comportement approprié;
- parler au « je » (du point de vue de l'élève);
- tenir compte du niveau de développement cognitif de l'élève.

Les histoires sociales sont élaborées suivant des directives établies et peuvent être créées par les parents, l'éducateur, etc.

Le processus de composition d'une histoire sociale commence par la détermination d'un besoin de l'élève à la suite d'observations et d'évaluations. Une fois que la situation problématique a été cernée, l'auteur observe l'élève dans cette situation et tente de comprendre le point de vue, c.-à-d. ce qu'il voit, entend, ressent. L'auteur, en collaboration avec l'élève (si possible), écrit alors l'histoire au niveau de compréhension approprié et selon le point de vue de l'élève, et inclut des énoncés descriptifs, directifs et prospectifs.

- Les *énoncés descriptifs* informent sur le contexte, l'activité et les personnes en jeu.
- Les *énoncés directifs* sont des phrases positives indiquant la réaction désirée dans une situation donnée.
- Les *énoncés prospectifs* décrivent les réactions possibles des autres.

Pour plus d'informations, consulter les sites Web de Carol Gray, <www.thegraycenter.org> et <www.linguisystems.com>.

Le format brochure, avec une ou deux phrases et un concept principal par page, est un format approprié à l'histoire sociale. Selon le niveau de compréhension de l'élève, on peut inclure des symboles, dessins ou photographies pour préciser le sens du texte pour l'élève.

Exemple :

Mon tour à l'ordinateur

p. 1 Si j'attends mon tour à l'ordinateur, les autres enfants m'aiment plus.

p. 2 Tout le monde aime avoir son tour à l'ordinateur.

p. 3 Quand les autres élèves utilisent l'ordinateur, je serai tranquille et j'attendrai mon tour.

p. 4 Quand j'ai fini d'utiliser l'ordinateur, les autres élèves peuvent l'utiliser. Ça ne me dérange pas car je sais que je vais pouvoir m'en servir le lendemain.

p. 5 Quand j'attends mon tour à l'ordinateur, tout le monde est heureux.

Il existe trois stratégies fondamentales pour l'application d'une histoire sociale.

- Si l'élève peut lire par lui-même, un adulte peut lire deux fois l'histoire à haute voix, puis l'élève la lit tout haut. L'élève la lira ensuite tous les jours.
- Si l'élève ne sait pas lire, enregistrer l'histoire sur une bande magnétique avec un signal (p. ex., cloche) pour tourner les pages. L'élève apprend ensuite à « lire » l'histoire et la lit tous les jours.
- Pour intégrer la démonstration, enregistrer l'histoire sur vidéocassette : lire l'histoire à haute voix, en présentant à l'écran une page à la fois.

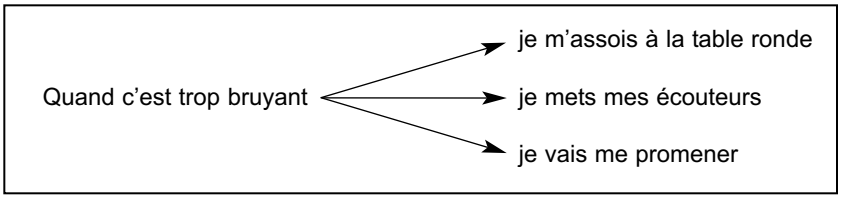
Mon tour à l'ordinateur : Adapté de *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

5. Répétition de schèmes cognitifs

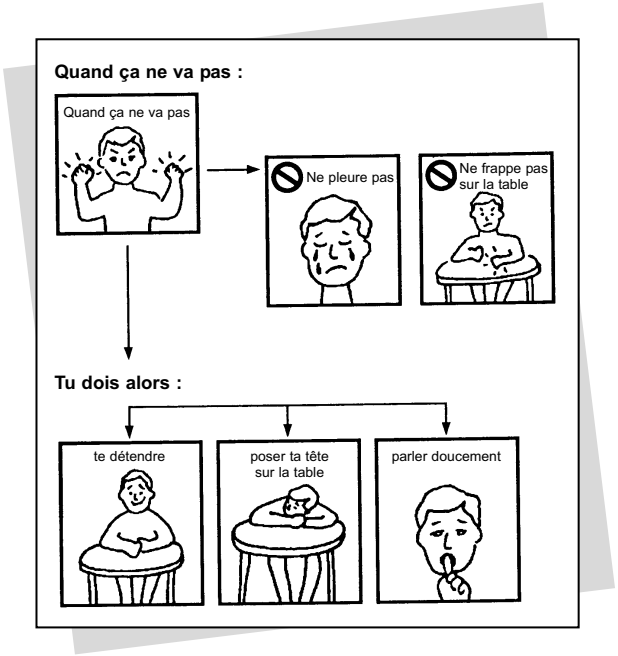
GRODEN, J. et P. LEVASSEUR "Cognitive Picture Rehearsal" dans *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1995. (Relations sociales)

La répétition de schèmes cognitifs peut servir à enseigner une séquence de compétences qui aideront l'élève à reconnaître et à contrôler son propre stress, à résoudre ses problèmes et à reprendre une activité appropriée.

Les scénarios utilisés pour présenter des routines d'auto-contrôle reposent sur une analyse fonctionnelle de situations problématiques. Les scénarios ou histoires sont présentés en séquences de comportement au moyen d'illustrations ou de pictogrammes et d'une légende. Guider l'élève dans la pratique répétée de la séquence de comportements et de stratégies de relaxation.



(QUILL, Kathleen Ann. *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1995 : 279.)


Quand ça ne va pas :
Quand ça ne va pas
Ne pleure pas
Ne frappe pas sur la table
Tu dois alors :
te détendre
poser ta tête sur la table
parler doucement

Quand ça ne va pas : Reproduction autorisée par Quirk Roberts Publishing. <www.usevisualstrategies.com>

6. Compétences en autocensure ou en autonomie personnelle

Tous les élèves, dont ceux qui sont atteints de TSA, ont besoin d'accroître leur participation autonome dans divers environnements. Une façon d'accroître cette indépendance chez les élèves atteints de TSA mais plus avancés sur le plan fonctionnel est de leur enseigner des techniques d'autonomie personnelle où l'élève surveille son propre comportement pour obtenir un renforcement positif. L'autonomie personnelle peut accroître les comportements acceptables au travail et diminuer les comportements inappropriés.

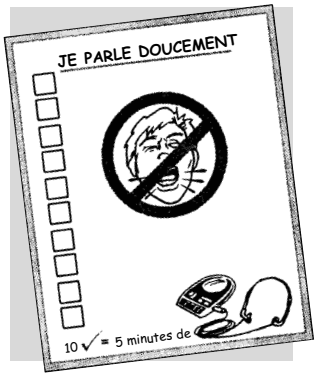
L'autonomie personnelle permet à l'élève atteint de TSA de participer plus activement au processus d'intervention et de s'engager davantage dans le cadre d'enseignement. Une participation plus active de l'élève atteint de TSA favorise son autonomie en réduisant la dépendance aux interventions d'adultes.

Le comportement souhaitable devient généralement plus fréquent quand l'élève apprend l'autocensure. La précision de l'autocensure est peut être moins importante que le processus et la sensibilisation qu'elle crée chez l'élève.

Le processus d'enseignement des compétences en autonomie personnelle comporte :

- la définition du comportement cible que l'élève doit auto-gérer;
- la détermination des renforçateurs;
- la création d'une méthode d'auto-censure pour l'élève, en vue de recueillir de l'information (par exemple : un diagramme, des autocollants, des compteurs peu sophistiqués);
- l'enseignement du comportement cible et de la façon d'utiliser la méthode d'autocensure pour noter le comportement adopté;
- l'augmentation de l'indépendance de l'élève en remplaçant graduellement l'intervention de l'adulte par un comportement autogéré par l'élève.

- MYLES, B.S. et J. SOUTHWICK. "Strategies that promote Self Awareness, Self-Calming and Self-Management." *Asperger Syndrome and Difficult Moments*, 1999: pp. 61-90. (Syndrome d'Asperger)
- JANZEN, J. "Teach Awareness of Self and Others – Self control and Self-Management Strategies." *Understanding the Nature of Autism*, 2003: pp. 387-407. (Éducation)



Souvent, cette intervention favorise les comportements sociaux et de communication, ainsi que les autres comportements souhaitables. Par exemple, enseigner à établir un contact visuel peut améliorer la gestuelle, le volume de la voix et/ou la posture pendant une conversation.

Je parle doucement : Reproduit à partir de *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

7. Médiation et soutien par les pairs

Les pairs peuvent aider les élèves atteints de TSA à développer leurs compétences sociales. Les techniques de médiation par l'adulte – pour évoquer ou inciter à un comportement social approprié – peuvent perturber les activités sociales et freiner la spontanéité. Dans une médiation par les pairs, les élèves socialement compétents apprennent comment amorcer et encourager les interactions sociales avec leurs pairs atteints de TSA dans un contexte naturel.

On enseigne aux camarades comment utiliser des invites précises pour amorcer et maintenir l'interaction avec un élève atteint de TSA. On peut leur apprendre les gestes d'organisation de jeux, notamment le partage, l'aide, les marques d'affection et les félicitations. Les pairs peuvent participer à un jeu de rôle avec l'adulte jusqu'à ce qu'ils aient appris la stratégie, puis ils sont guidés par l'adulte quand ils interagissent avec l'élève atteint de TSA. Ils auront parfois besoin d'aide pour communiquer avec cet élève.

Pour préparer les pairs à aider l'élève atteint de TSA à développer ses compétences sociales, on doit leur enseigner à :

- capter l'attention de l'élève atteint de TSA;
- présenter des choix d'activités ou de matériel pour stimuler sa motivation;
- démontrer le comportement social approprié;
- renforcer les tentatives de l'élève atteint de TSA d'utiliser des compétences sociales ciblées;
- encourager et élargir les conversations entre eux et cet élève;
- encourager l'élève atteint de TSA à attendre son tour dans l'interaction sociale.

Tout comme l'élève atteint de TSA obtient du renforcement quand il utilise des compétences sociales précises, les pairs doivent être félicités et encouragés pour leurs efforts.

Les occasions d'établir un contact harmonieux avec les pairs peuvent prendre diverses formes :

- inclure l'élève dans un cadre d'apprentissage partagé;
- jumeler l'élève à des camarades pour marcher dans le corridor, dans la cour et durant d'autres périodes d'activités non structurées;
- changer de camarades de jumelage entre les périodes et activités pour éviter la dépendance à un seul pair;
- faire appel à des pairs pour aider à l'enseignement;
- jumeler l'élève atteint de TSA à un camarade plus âgé;
- jumeler l'élève à des pairs lors d'événements spéciaux à l'école, p. ex., rassemblements et clubs;
- faciliter sa participation à des activités parascolaires.

Si l'école a pris des dispositions pour qu'une classe d'élèves plus âgés soit jumelée à une classe d'élèves plus jeunes, s'assurer que l'élève atteint de TSA soit aussi jumelé et fournir l'appui nécessaire pour en assurer la réussite.

Les éducateurs et parents peuvent faciliter d'autres interactions sociales par les moyens suivants :

- encourager un ami à jouer avec l'enfant à la maison;
- aider l'élève à se joindre à un club scolaire, en fournissant l'appui nécessaire;
- enseigner à l'élève à observer les autres et à suivre ce qu'ils font;
- encourager les jeux de coopération;
- enseigner comment communiquer avec l'élève atteint de TSA, et inciter les autres élèves de la classe à le faire;

- faire des projets ou des activités qui illustrent les qualités d'un bon ami;
- aider l'élève à comprendre les émotions par un enseignement direct sur la façon de décoder l'expression faciale et le langage corporel des autres, et de réagir aux signaux indiquant différentes émotions.

En conclusion : Le développement de compétences sociales particulières permet à l'élève atteint de TSA d'interagir avec les autres dans divers contextes et augmente les occasions d'établir des relations sociales. Cependant l'élève qui présente des compétences sociales de base avec les adultes peut avoir de la difficulté à établir des liens et à maintenir l'interaction avec ses pairs.

Développement de la communication

1. Apprendre à écouter
2. Développer la compréhension
3. Développer l'expression
4. Développer l'aptitude à converser
5. Utiliser les systèmes de CSA
6. Écholalie

La plupart des élèves atteints de TSA ne développeront pas leur aptitude à communiquer si on ne le leur enseigne pas. Chez ces élèves, le développement des compétences en communication permet d'accroître l'indépendance et le potentiel de réussite à l'école et dans la vie en collectivité. L'élève qui peut, par exemple, exprimer ses besoins et ses désirs, interagir socialement, partager l'information, exprimer ses émotions et indiquer son plaisir ou sa confusion dans certaines situations aura une expérience plus positive à l'école que d'autres élèves dépourvus de ces habiletés.

JANZEN, J. "Expand Communication Skills and Options" (pp. 341-368) et "Expand Communication and Social Competence" (pp. 369-386). *Understanding the Nature of Autism*, 2003. (Éducation)

Note sur l'enseignement des compétences en communication : Le développement de la compréhension verbale est intimement lié à celui des habiletés d'expression et de conversation. Les stratégies décrites dans une section pourront vraisemblablement s'appliquer également aux deux autres. De même, il est impossible de dissocier le développement du langage et de la communication des autres domaines de développement, comme les compétences sociales, les compétences cognitives et scolaires, l'autonomie personnelle et la gestion du comportement.

1. Apprendre à écouter

Les élèves atteints de TSA ont généralement besoin de leçons structurées pour apprendre comment écouter. Il faudra parfois renforcer les efforts d'écoute de l'élève, et non considérer l'écoute comme un comportement automatique. L'enseignement peut être facilité par le découpage de l'écoute en ses composantes et le renforcement des efforts de l'élève dans chaque composante – par exemple, montrer à l'élève à faire face à son interlocuteur, à regarder un point précis (ce qui ne signifie pas nécessairement établir un contact visuel), à placer ses mains dans une certaine position. Garder à l'esprit que certains élèves atteints de TSA ont une meilleure écoute s'ils ne regardent pas la personne qui parle ou si leurs mains sont occupées.

Toutes les stratégies décrites au chapitre 4 pour enseigner l'imitation, attendre avant d'agir, l'attention conjointe et la concentration ainsi que de nouvelles compétences requièrent que l'élève apprenne à écouter. Ces compétences sont nécessaires pour le développement du langage et de la communication et doivent être considérées comme un volet essentiel de la programmation de l'élève.

2. Développer la compréhension

Les stratégies de développement de l'attention conjointe et de la concentration sont utiles pour développer la compréhension.

La compréhension du langage verbal peut être enseignée au moyen de stratégies structurées, formelles, ou par des techniques plus spontanées, comme la démonstration et la facilitation.

Les *stratégies structurées* comportent habituellement des méthodes établies pour l'enseignement du vocabulaire cible. On trouvera ci dessous un exemple d'approche structurée pour développer la compréhension verbale.

Pour des exemples de programmes structurés facilitant le développement de la compréhension verbale, consulter :

- LEAF, R. et J. McEACHIN. *A Work in Progress: Behavioural Intervention for Young Children with Autism*, 1999.
- SUNDBERG, M.L. et J. PARTINGTON. *Assessment of Basic Language and Learning Skills (the ABLLS): An Assessment, Curriculum Guide and Skills Training System for Children with Autism or Other Developmental Disabilities*, 1998. (ABA)

Voici un exemple d'approche structurée pour l'apprentissage de nouveaux mots (« étiquetage du langage réceptif ») à l'aide de techniques modifications de comportement. L'adulte dirige la leçon, usant d'invites et de renforçateurs quand l'élève réagit correctement selon une procédure établie, avec l'intention d'obtenir les résultats spécifiques attendus. Les critères d'entrée décrivent les compétences préalables que l'élève doit démontré avant de débuter un niveau d'entraînement particulier. Les critères de maîtrise décrivent les comportements que l'élève doit démontrer avant d'avancer au niveau suivant.

Étiquetage du langage réceptif

Objectifs :

1. Apprendre le nom d'objets, d'activités, de concepts.
2. Développer le raisonnement abstrait; p. ex. : comme faire des déductions.
3. Faciliter l'écoute attentive.

Méthode :

Faire asseoir l'élève à la table et s'asseoir à côté de lui ou de l'autre côté de la table. Placer deux ou plusieurs objets sur la table, en les espaçant suffisamment. Dire à l'élève : « Touche [tel objet] ». Placer autrement les objets après chaque essai. Bien des élèves participeront davantage à la tâche s'ils doivent remettre l'objet à l'enseignant. Dans ce cas, la consigne serait : « Donne-moi [tel objet] ». Dès que possible, varier la consigne (par exemple, « Touche… », « Donne-moi… », « Montre-moi… », « Où est… », etc.). Souvent, on peut omettre l'impératif et nommer simplement l'objet désiré. Cela peut aider l'élève à se concentrer sur le mot important. Il est possible d'accroître son intérêt en variant la présentation du matériel. Par exemple, l'élève peut faire le tour de la pièce pour trouver l'article nommé, ou décrocher l'objet d'un tableau à bandes Velcro[MC].

Choisir des objets qui stimulent la motivation et les capacités fonctionnelles de l'élève

Invites :

Utiliser des invites physiques, comme montrer du doigt ou changer de position. Abandonner graduellement les invites jusqu'à ce que l'élève exécute la tâche par lui même.

Critères de compétence préalables :

L'élève peut associer correctement des objets pour apprendre ou imiter une action. Établir certaines consignes verbales simples peut faciliter les progrès dans ce programme mais n'est pas un prérequis.

Critères de maîtrise :

L'élève réagit correctement huit fois sur dix, sans invites. Il devra répéter ce résultat avec au moins un autre enseignant.

Note : Ces stratégies doivent être appliquées par un professionnel qualifié ou par une personne compétente sous la supervision d'un professionnel qualifié.

Étiquetage du langage réceptif : Adapté du document *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism* par Ron Leaf et John McEachin. © Tous droits réservés, 1999. DRL Books. Reproduction autorisée.

Les *stratégies spontanées* consistent à saisir les occasions qui se présentent naturellement pour enseigner de nouveaux mots. Ces stratégies sont particulièrement utiles quand un élève s'intéresse à certains objets, personnes ou situations. L'étiquetage, par exemple, peut se faire en nommant l'objet sur lequel l'élève porte son attention. L'étiquette peut être verbale ou visuelle (par exemple, photo, dessin au trait ou imprimé). En associant l'étiquette à la personne ou à l'objet, l'élève apprend le nom de l'objet. Un exemple d'une activité spontanée est fourni ci-dessous.

Voici un exemple d'une approche moins structurée, plus spontanée, pour enseigner de nouveaux mots. L'enseignement visant les résultats d'apprentissage spécifiques (découlant du résultat d'apprentissage général 2 du programme d'études d'anglais, niveau maternelle) suit une procédure établie. Les activités correspondent au niveau de développement actuel de l'élève.

Janique est en maternelle et atteinte de TSA; elle participe avec ses camarades de classe à des expériences pour démontrer les fonctions spéciales du langage écrit (et parlé) au quotidien. Au Centre de fabrication de fiches, les élèves créent leurs propres étiquettes sur des fiches pour des objets de la classe. Après qu'un élève a créé un signe ou une étiquette, l'enseignant et Janique vont le trouver et fixent la fiche à l'objet correspondant. Ils se rendent à l'endroit approprié dans la pièce (par exemple, la fenêtre) et l'adulte dit : « Voici le mot-fenêtre; s'il te plaît, aide-moi à coller ce mot sur la fenêtre. »

Note : Ces stratégies doivent être appliquées par un professionnel qualifié ou par une personne compétente sous la supervision d'un professionnel qualifié.

L'*enseignement parallèle* ou accessoire est un autre exemple d'approche spontanée visant à développer la compréhension verbale. L'enseignement parallèle consiste à utiliser les événements et routines comme occasions d'apprentissage. Par exemple, une routine d'autonomie comme se laver les mains peut servir à enseigner le vocabulaire correspondant, p. ex., évier, eau, robinet, savon, serviette.

Pour une description d'enseignement parallèle, voir WATSON, L.R. et al., *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*, 1989: pp. 84-86. (Communication)

Il est recommandé d'utiliser des aides visuels pour développer la compréhension du langage. Ces outils aident l'élève à comprendre le langage verbal parce qu'ils contribuent à capter et à soutenir son attention. Le langage parlé qui accompagne les objets, images et autres aides visuels pertinents peut également favoriser la compréhension. Fait intéressant à souligner, bien des élèves atteints de TSA utilisent la lecture comme soutien à la compréhension du langage parlé, plutôt que l'inverse, au lieu de faire appel au langage verbal pour appuyer la lecture, ce qui accroît encore l'importance d'enseigner la lecture à ces élèves.

Avec des élèves atteints de TSA plus avancés sur le plan fonctionnel, il faut éviter de supposer qu'ils comprennent l'information, même s'ils sont capables de la répéter. Il est toujours primordial de vérifier la compréhension. De plus, certains élèves qui ont une bonne mémoire ne comprennent pas le sens des mots. Les élèves atteints de TSA ont tendance à comprendre le langage au sens littéral et de façon concret; il faut parfois leur enseigner la signification d'expressions idiomatiques, de figures de style, de mots à plusieurs sens, etc.

On trouvera des exemples d'aides visuelles en noir et blanc et des activités pour enseigner des concepts dans MULSTAY-MURATORE, L. *Autism and PDD: Abstract Concepts, Level 1 and 2*, 2002. (Éducation)

3. Développer la communication expressive

Bon nombre d'élèves atteints de TSA ne peuvent pas développer un langage parlé classique, mais certains peuvent acquérir différentes formes de communication. Il importe que les personnes ayant affaire à l'élève comprennent comment il communique et établissent des attentes réalistes en matière de communication.

Chez les élèves qui font peu de tentatives pour communiquer, les *incitatifs à la communication* sont des moyens très efficaces de les encourager à établir des échanges avec les autres. Le tableau 5.1 renferme une liste d'exemples d'incitatifs à la communication. Il pourra servir également à déterminer l'intérêt de l'élève pour d'autres types d'incitatifs à la communication.

Tableau 5.1 : Incitatifs à la communication

1. Manger devant l'élève un aliment qu'il préfère sans lui en offrir.
2. Activer un objet qui tourne, le laisser s'arrêter et le donner à l'élève.
3. Donner à l'enfant quatre blocs à jeter dans une boîte, un à la fois (ou faire une autre action que l'enfant répétera, comme empiler des blocs ou jeter des blocs au plancher); lui donner immédiatement une petite figurine représentant un animal pour qu'il la jette dans la boîte.
4. Feuilleter des livres ou un magazine avec l'enfant.
5. Ouvrir une bouteille de savon à bulles, faire des bulles, fermer la bouteille hermétiquement et la donner à l'enfant.
6. Commencer avec l'enfant un jeu de société qu'il connaît jusqu'à ce qu'il exprime du plaisir, puis arrêter le jeu et attendre.
7. Souffler un ballon et le dégonfler lentement; puis donner à l'enfant le ballon dégonflé, ou le tenir près de la bouche (de l'adulte) et attendre.
8. Offrir à l'enfant un aliment ou un jouet qu'il n'aime pas.
9. Placer un aliment préféré dans un contenant clair que l'enfant ne peut pas ouvrir; poser le contenant devant l'enfant et attendre.
10. Placer les mains de l'enfant dans une substance froide, humide ou collante, p. ex., gelée (Jello^{MC}), pouding ou pâte.
11. Faire rouler une balle vers l'enfant; après qu'il aura retourné la balle trois fois, faire immédiatement rouler un autre jouet vers lui.
12. Convaincre l'enfant de faire un casse-tête. Après qu'il aura placé trois morceaux, lui offrir une pièce d'un autre casse-tête.
13. Faire participer l'enfant à une activité comprenant l'utilisation d'une substance qui peut être renversée (échappée, cassée, déchirée, etc.) facilement; soudain, renverser la substance sur la table ou le plancher devant l'enfant et attendre.
14. Placer un objet qui fait du bruit dans un contenant opaque et le secouer; tenir le contenant et attendre.
15. Donner à l'enfant du matériel pour une activité intéressante qui requiert l'usage d'un instrument (par exemple, une feuille de papier à dessiner ou à couper, un bol de gelée ou de soupe); tenir l'instrument hors de la portée de l'élève et attendre.
16. Offrir à l'enfant de faire une activité intéressante qui requiert l'usage d'un instrument (par exemple, stylo, crayon, ciseaux, agrafeuse, tige à loupe pour faire des bulles, cuillère); demander à une autre personne de venir prendre l'instrument et d'aller s'asseoir à l'écart en tenant l'instrument à la vue de l'enfant, et attendre.
17. Saluer de la main et dire : « Aurevoir » à un objet, et l'enlever de la zone de jeu. Faire de même une deuxième puis une troisième fois, puis ne rien faire pendant qu'on enlève un quatrième objet.
18. Cacher un animal en peluche sous la table. Cogner puis sortir l'animal. La première fois, saluer l'élève comme si c'était l'animal qui parlait. Faire de même une deuxième puis une troisième fois, puis ne rien dire en sortant l'animal la quatrième fois.

Tiré de *Teaching Students with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization, 1st edition, par QUILL*. © Tous droits réservés, 1996. Réimpression autorisée par Delmar Learning, une division de Thomson Learning : <www.thomsonrights.com>. Télécopieur : 800 730-2215.

Pour les élèves qui s'expriment peu, les éducateurs et la famille doivent accepter les tentatives verbales et le langage non verbal comme moyens de communication. Un outil très utile est le « lexique » personnalisé, où les parents et éducateurs peuvent consigner les mots utilisés par l'élève et leur signification, et les réactions attendues des adultes à ces tentatives de communication.

Les tentatives de communication des élèves atteints de TSA peuvent être mal comprises ou ignorées par erreur. Ces tentatives peuvent être analysées et consignées dans un lexique personnalisé qui peut servir à toutes les personnes travaillant avec l'élève. Ce lexique pourra être consulté pour mieux comprendre et interpréter les communications de l'élève. On assignera les réactions planifiées qui favorisent le développement du langage pour chaque tentative de communication, tout en reconnaissant qu'il s'agit de tentatives d'interaction. Les comportements inappropriés doivent être reformulés en tentatives de communication plus appropriées.

Lexique d'interprétation

Ce que l'élève fait	Ce que ça peut vouloir dire	Comment réagir
Tend la main vers l'aliment	Demande l'aliment	Dire « Tu veux [l'aliment] » et donner à l'élève un petit morceau de l'aliment.
Dit : « Bou-tchm »	Demande à jouer à l'ordinateur	Montrer l'image de l'ordinateur sur le picto-babillard et dire « ordinateur »; le laisser aller à l'ordinateur.
Se couche sur le sol	Proteste ou refuse	Ne pas réagir à la protestation, aider l'élève à se relever, dire « lève-toi » et continuer la tâche. (Une réaction à la protestation peut renforcer le comportement mal adapté. Lui montrer comment indiquer son désaccord à un autre moment et faire du renforcement.)

Même les élèves atteints de TSA qui s'expriment verbalement peuvent avoir de la difficulté à ajouter des mots à leur vocabulaire. Les éducateurs et parents devront enseigner de nouveaux mots dans divers contextes, souvent au moyen d'aides visuels. Pour apprendre et utiliser efficacement un vocabulaire nouveau, l'élève doit savoir que :

- toute chose a un nom;
- il y a différentes façons de dire la même chose;
- les mots peuvent avoir une signification dans divers contextes;
- apprendre à utiliser les mots l'aidera à communiquer ses besoins et ses désirs.

Pour des activités facilitant l'enseignement de la grammaire et de la syntaxe, le langage social et les concepts linguistiques à l'école, voir FREEMAN, S. et L. DAKE. *Teach Me Language*, 1996. (Communication)

Lexique d'interprétation : Adapté du document *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

Les élèves qui se fient aux représentations graphiques pour communiquer devront apprendre qu'un dessin ou qu'une image représente quelque chose qui a un nom, peut contenir une instruction ou nous dire quoi faire. Ils doivent comprendre ce fait pour que le système visuel permette de communiquer efficacement.

4. Développer les compétences en conversation

Presque tous les élèves atteints de TSA ont de la difficulté avec les aspects pratiques de la communication – l'interprétation et l'usage du langage dans des situations sociales. Même ceux qui ont un vocabulaire riche et semblent maîtriser le langage peuvent mal comprendre les interactions sociales ou les conversations.

JANZEN, J. "Skills for Social and Communication Competence." *Understanding the Nature of Autism*, 2003: pp. 371-372. (Éducation)

Les élèves ont besoin de l'enseignement direct et d'occasions pour faire des interactions sociales, et des expériences communautaires pour pratiquer ces compétences de conversation. Ces expériences et occasions devraient inclure des situations favorisant diverses fonctions de communication, comme :

- demandes (p. ex., aliments, jouets, aide);
- négation (p. ex., refuser des aliments ou des jouets, protester pour éviter de faire une tâche, indiquer quand l'élève veut arrêter);
- commentaire (p. ex., étiqueter des images dans un livre, objets tirés d'une boîte, activités de jeu).

Pour la plupart des élèves, il faudra enseigner le langage verbal nécessaire pour jouer à des jeux de société ou de communication. Cela peut se faire dans le cadre de jeux structurés qui intègrent des intérêts de l'élève. L'usage de démonstrations, d'invites physiques, d'indices visuels et de renforçateurs peut favoriser l'attention, l'imitation, la communication et l'interaction. Pour faciliter la communication sociale, structurez les interactions autour des préférences et routines de l'élève. Encourager la communication dans les échanges sociaux structurés et spontanés durant la journée.

Pour aider au développement général des habiletés en conversation :

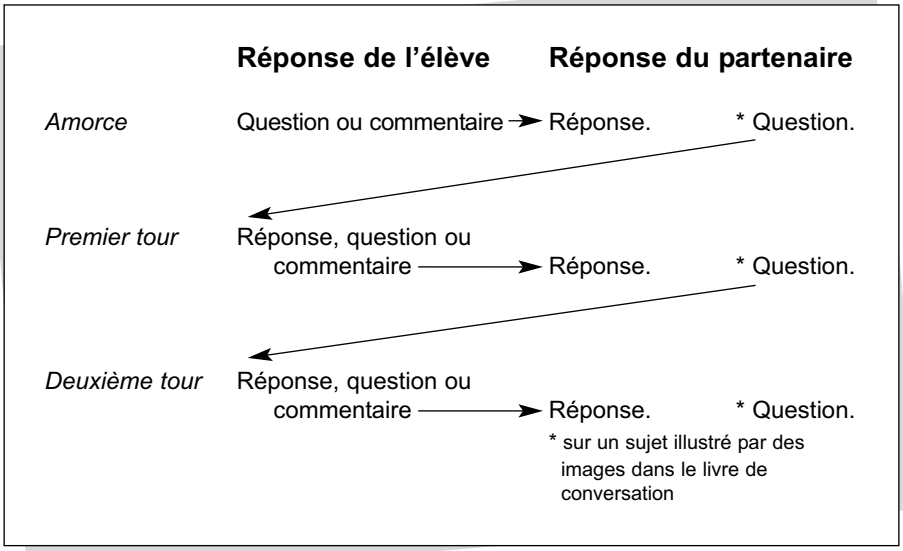
- mettre l'accent sur le développement de l'interaction et de la communication dans les contextes où l'élève participe (p. ex., la classe, le terrain de jeu ou le gymnase);
- utiliser des phrases pour parler à l'élève; ne pas oublier qu'on sert de modèle d'expression langagière en plus de vouloir communiquer;
- utiliser un vocabulaire que l'élève peut comprendre; pour les élèves qui ont de grandes difficultés de communication, choisir des mots familiers, concrets et précis, et répéter au besoin;
- utiliser un langage clair, simple et concis; les figures de style, l'ironie ou le sarcasme sont déroutants pour l'élève et représentent des difficultés supplémentaires;
- laisser à l'élève le temps de traiter l'information; parfois, il faudra parler plus lentement, ou faire des pauses entre les mots; le débit de la parole doit être ajusté selon la capacité de chaque élève;

- répéter souvent les mots clés; les élèves atteints de TSA ont généralement besoin de plus de temps et de pratique pour apprendre.

Comme dans la compréhension et l'expression verbales, les stratégies pour développer les habiletés de conversation peuvent être fortement structurées ou spontanées. Les lectures suggérées auparavant dans le présent chapitre (par exemple, Leaf et McEachin, Sundberg et Watson) décrivent également des stratégies de développement des compétences en conversation chez les élèves atteints de TSA.

Des livres de conversation qui renferment des illustrations d'objets ou d'activités qui intéressent l'élève et peuvent servir de sujets de conversation. La conversation avec les pairs est facilitée par un adulte qui fait des invites et fournit de l'aide au besoin. Le but est de maintenir les échanges entre les élèves, comme dans le diagramme ci dessous.

On trouvera la description de livres de conversation dans BEUKELMAN, D.R. et P. MIRENDA. *Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults*, 2nd ed. 1998: pp. 316-322. (Relations sociales)



(Pam HUNT, Morgen ALWELL et Lori GOETZ. *Conversation Handbook*, 1991: p. 27.)

Les élèves atteints de TSA ont de la difficulté à comprendre des règles et des messages sociaux subtils, et aussi à interpréter le langage non verbal chez les autres. Il peut être utile de fournir une règle concrète (s'il en existe) et de la présenter visuellement, soit sur papier, soit sous forme de symbole concret.

Le *Picture Exchange Communication System* ou *PECS* (méthode de communication par l'image) fournit une approche structurée pour développer les compétences en communication à l'aide de symboles imagés. Cette approche offre aux élèves atteints de TSA un moyen très concret et visuel d'apprendre de nouveaux mots, et des exercices structurés pour les utiliser dans des conversations.

Une description de l'approche PECS et de la façon de l'appliquer est incluse dans :

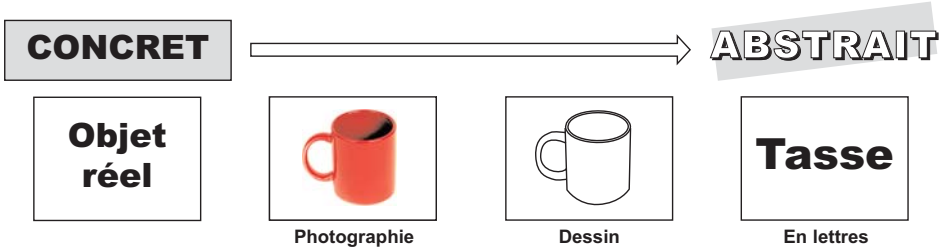
- FROST, L.A. et A.S. BONDY. *The Picture Exchange Communication System: Training Manual (PECS)*, 1994.
- FROST, L.A. et A.S. BONDY. *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*, 2002. (Stratégies visuelles)

5. Communication suppléante et alternative

La communication suppléante et alternative (CSA) aide les élèves atteints de TSA qui ont de la difficulté à utiliser le langage parlé pour communiquer. Les stratégies de CSA les plus courantes utilisent un objet, une image, un dessin au trait ou un mot pour représenter un mot du langage. Les élèves ayant des compétences limitées en langage parlé pointent du doigt le symbole pour communiquer avec les pairs et les adultes.

Les symboles de CSA sont choisis selon le niveau de développement cognitif de l'élève. Chez l'élève présentant des troubles cognitifs importants, les symboles plus concrets (objets réels, photographies) seront probablement plus efficaces. L'élève qui n'a pas de trouble cognitif peut être capable d'employer les dessins au trait ou les mots. Dans bien des cas, l'élève utilisera une combinaison de symboles.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Foundations for Augmentative and Alternative Communication: A Decision-Making and Assessment Tool*, 1995.



Note : Placer côte à côte le mot et le symbole visuel pour stimuler le potentiel de lecture de l'élève.

La CSA est importante pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique parce que :

- la communication représente un défi majeur pour tous les élèves atteints de TSA, à partir des élèves qui ne parlent pas aux élèves qui ne comprennent pas les subtilités du langage et de son usage;
- la CSA utilise des symboles visuels, qui font appel aux forces de l'élève en apprentissage visuel;
- la CSA permet aux élèves de mieux communiquer, donc d'améliorer leurs interactions sociales et leur comportement, et d'atténuer leur anxiété ou résistance.

La décision quant à l'usage de la communication suppléante et alternative avec un élève atteint de TSA devrait être prise par l'équipe après l'examen du profil de l'élève et de ses besoins d'apprentissage prioritaires. L'équipe devra disposer d'informations à jour sur le niveau de développement de l'élève dans les domaines suivants :

- compétences en communication (pour la compréhension et la production du langage parlé);
- compétences cognitives (pour le choix des symboles que l'élève peut comprendre);
- motricité fine (pour pointer aux symboles);
- compétences visuelles (pour percevoir les symboles).

Pour plus d'informations sur la CSA avec les personnes atteintes de TSA, consulter le numéro spécial de *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 3, p. 24, automne 2001. (Communication)

Note : La CSA stimule généralement le potentiel de langage parlé chez les élèves atteints de TSA; elle ne freine pas l'acquisition des compétences en communication parlée.

6. Écholalie

Certains élèves atteints de TSA font de l'écholalie, la répétition littérale de mots ou de phrases qu'ils ont entendu dire par d'autres. L'écholalie peut être immédiate (l'élève répète ce qu'il vient juste d'entendre) ou différée (répète plus tard, parfois des mois ou des années après). Chez les jeunes élèves atteints de TSA, l'écholalie peut faire partie des modes de développement du langage.

Dans certains cas, l'écholalie immédiate peut être utilisée comme stratégie d'enseignement d'un langage parlé plus approprié. Si un élève répète en écho les questions, par exemple, il sera peut-être possible de lier une conséquence significative avec des paroles répétées, comme dans cet échange à l'heure de la collation en maternelle.

Adulte : [tenant le pot de jus] « Est-ce que je peux avoir du jus? »

Élève : [répète en écho] « Est-ce que je peux avoir du jus? »

Adulte : [donnant le jus à l'élève] « Bien sûr! Tiens, voilà. »

Les épisodes d'écholalie différée peuvent être dénués de sens pour l'interlocuteur. Par exemple, un élève atteint de TSA peut répéter mot à mot des publicités entendues à la télé. Pour comprendre la fonction possible de l'écholalie, il faut la considérer comme un bout de phrase qui a été enregistré indépendamment de sa signification.

Pour plus d'informations, consulter RYDELL, P.J. et B. PRIZANT. "Assessment and Intervention Strategies for Children Who Use Echolalia." *Teaching Children with Autism*. 1995: pp. 105-132. (Communication)

Une situation ou émotion peut déclencher l'écholalie, même s'il ne semble y avoir aucun lien entre les deux. Par exemple, si un élève répète en écho le dialogue d'un message publicitaire télévisé d'une boisson gazeuse, il veut peut-être dire qu'il a soif ou encore il ne sait pas comment demander à boire. Mais parfois, il sera impossible d'établir un lien logique avec certaines répétitions différées. Si possible, essayer de déterminer ce qui a déclenché l'écholalie et montrer quoi dire dans cette situation. Ne pas supposer que l'élève comprend ce qu'il répète en écho.

Répertoire limité d'activités, d'intérêts et de comportements

1. Réduire ou remplacer les comportements répétitifs
2. Aider l'élève à apprendre à ignorer les distractions
3. Se servir des comportements de l'élève comme occasions d'enseignement

Les comportements limités ou répétitifs (balancements, rotations, etc.) peuvent jouer un rôle important pour l'élève atteint de TSA. Par exemple, un élève peut démontrer ces comportements pour :

- bloquer des stimuli sensoriels désagréables (bruits forts, éclairage éclatant, etc.);
- capter l'attention de l'adulte;
- se défiler de certaines tâches, situations ou personnes.

On trouvera un article intitulé "Restricted Repertoires in Autism and What We Can Do About It", sur les répertoires restreints des autistes à <www.iidc.Indiana.edu/irca/education/restrict.html>

Il n'est pas conseillé d'utiliser le temps d'apprentissage à essayer d'éliminer un comportement précis, considérant toutes les habiletés que l'élève doit apprendre. Souvent, si l'on empêche l'élève d'avoir un type de comportement, il le remplacera par un autre parce qu'il ressent profondément le besoin d'exécuter ce comportement.

Un grand nombre de ces comportements ne peuvent pas être éliminés, mais certaines stratégies aident à en atténuer l'impact sur l'élève et son apprentissage, par exemple :

1. réduire ou remplacer les comportements répétitifs;
2. aider l'élève à apprendre à ignorer les distractions;
3. se servir des comportements de l'élève comme occasions d'enseignement.

1. Réduire ou remplacer les comportements répétitifs

Pour réduire ou remplacer les comportements répétitifs, envisager la possibilité de :

- montrer un autre comportement apparenté, mais plus socialement acceptable;
- fournir diverses expériences sensorielles durant la journée;
- tenter de détourner l'attention de l'élève vers une autre activité quand il a ce comportement;
- négocier les moments et endroits où le comportement répétitif est acceptable; la désignation de ces moments (et endroits) peut aider à réduire le besoin d'avoir ce comportement;
- réduire graduellement le temps alloué pour ce comportement; augmenter le temps entre les périodes prévues pour les comportements répétitifs;
- utiliser le niveau de comportement répétitif comme indicateur du degré de stress de l'élève et lui montrer des méthodes plus appropriées pour le gérer;
- autoriser l'élève à avoir ce comportement dans des situations d'urgence pour se calmer.

2. Aider l'élève à apprendre à ignorer les distractions

L'élève atteint de TSA peut apprendre à reconnaître les sources de distraction et à les ignorer. Par exemple, il peut :

- se boucher les oreilles avec des bouchons ou porter des écouteurs pour assourdir les bruits de fond;

- aller à un pupitre dans un coin de la classe exempt de distractions visuelles;
- demander l'aide d'un adulte.

3. Se servir des comportements de l'élève comme occasions d'enseignement

Il y a toujours moyen d'utiliser les comportements de l'élève pour lui enseigner quelque chose. Par exemple, si l'élève utilise un comportement répétitif pour se calmer, il sera peut être utile d'enseigner d'autres méthodes de détente qui fournissent les mêmes effets sensoriels. Pour certains élèves, il faudra trouver une autre source de stimulation qui satisfasse son besoin sensoriel.

Pour l'élève intéressé aux nombres, numéroter les étapes des tâches ou des enveloppes ou contenants-surprises qu'il ouvrira. L'élève intéressé aux plaques d'immatriculation peut faire un projet sur les provinces ou États ou différents types ou modèles de voitures. L'élève qui collectionne les faits et statistiques et qui aime les jeux télévisés peut créer un jeu comme Quelques arpents de pièges, avec des questions et réponses sur une matière de classe et agir comme meneur de jeu quand la classe y joue.

Parfois, on peut utiliser les comportements pour motiver l'élève. Les élèves atteints de TSA qui aiment se balancer ou faire tourner des objets peuvent exécuter une tâche et se faire plaisir ensuite par ce comportement pendant quelques instants. Ceux qui aiment aligner des objets peuvent mettre de l'ordre dans les livres à la bibliothèque. D'autres qui aiment les casse-tête peuvent gagner des pièces de casse-tête et avoir quelques minutes de liberté pour ajouter ces pièces au casse-tête entre deux matières.

Caractéristiques secondaires

1. Réactions inhabituelles à des stimuli sensoriels
2 Anxiété
3. Résistance et gestion de la colère
4. Capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie
5. Profil irrégulier du développement

Bien qu'elles ne soient pas utilisées dans le diagnostic officiel, les caractéristiques secondaires des TSA sont présentes à divers degrés chez la plupart des élèves atteints de TSA. La section ci-dessous propose diverses stratégies pour atténuer l'incidence des caractéristiques secondaires des TSA sur l'élève.

Les caractéristiques secondaires sont d'autres traits de caractère présents à divers degrés chez la plupart des élèves atteints de TSA. Ces caractéristiques comprennent les suivantes :

- Réactions anormales à des stimuli sensoriels;
- Anxiété;
- Résistance et gestion de la colère;
- Capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie;
- Profil irrégulier du développement.

1. Réactions inhabituelles à des stimuli sensoriels

Les élèves atteints de TSA peuvent être hypo ou hypersensibles à divers stimuli, ou les deux. Par exemple, ils peuvent s'écarter s'ils sont touchés légèrement, mais ne pas sembler souffrir d'un genou écorché. Ils peuvent aussi réagir d'une façon une journée et être indifférents le lendemain.

Le tableau 5.2 résume les stratégies permettant de gérer les réactions anormales aux stimuli sensoriels.

Pour plus d'information sur l'intégration sensorielle et des suggestions d'activités ou de stratégies, consulter :

- HONG, C.S., H. GABRIEL et C. ST. JOHN. *Sensory Motor Activities for Early Development*, 1996.
- HALDY, M. et L. HAACK. *Making It Easy*, 1995.
- KRANOWITZ, C. *The Out-of Sync Child*, 1998.
- WILLIAMS, M.S. et S. SHELLENBERGER. *Take Five!*, 2001.
- YACK, E., S. SUTTON et P. ACQUILLA. *Building Bridges through Sensory Integration*, 1998. (Contrôle sensoriel/auto-contrôle)

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
AUDITIF	
Comportements hyporéactifs	**Stratégies**
• Ne distingue pas les paroles des bruits ambiants • Ne répond pas quand on l'appelle par son nom • Ne semble pas conscient des bruits des activités autour de lui • Émet constamment des sons comme pour se stimuler lui même, p. ex., fredonne des thèmes musicaux de la télé, ou répète des sons qu'il aime « les serpents sifflent sur nos têtes » • A de la difficulté à distinguer les sons semblables comme « faire » et « frère » • Utilise sa voix avec une tonalité inappropriée (trop fort ou trop faible) ou un débit atypique • Ne réagit pas aux sons indiquant un danger (sécurité compromise)	• S'assurer qu'il a subi un examen de l'ouïe • Utiliser des situations de jeu pour lui enseigner à reconnaître son nom et à y répondre • Lui enseigner directement le nom de quelques personnes clés, d'objets de son environnement, de mots d'action, de mots de position ou d'orientation et d'autres expressions couramment utilisées par les enseignants et les pairs • Le sensibiliser à la source des sons de son environnement – musique, jouets, robinets, machines – lui enseigner comment les contrôler • Lui enseigner les notions nouvelles ou complexes dans un environnement silencieux • Essayer différents sons ou tonalités pour déterminer lesquels (p. ex., animation, ton de la voix, volume) peuvent servir de signal d'alarme ou de renforçateur; les pratiquer seul avec lui et ensuite dans la classe • Choisir un signal d'alarme qui signifie : « Important, attention! » et l'exercer à réagir à l'auxiliaire d'enseignement dans un milieu très calme et ensuite avec l'enseignant dans la classe • Enseigner quelques signaux simples et les utiliser avec des mots pour aider l'élève à se concentrer • Utiliser le toucher pour capter l'attention de l'enfant et la canaliser vers la personne qui parle • En donnant des directives, capter l'attention, utiliser peu de mots, attendre qu'il traite l'information, compléter par des gestes ou des signes visuels • Utiliser l'enregistrement sur cassettes audios et vidéos pour lui enseigner à contrôler sa voix • Enseigner à l'élève à concentrer son attention sur la personne qui parle à la classe plutôt que d'attendre que l'auxiliaire répète pour lui • Quand l'élève doit écouter, l'asseoir si possible près de l'endroit où l'enseignant se tient habituellement debout ou assis pour parler • Pratiquer des jeux de rôles pour aider l'élève à relier certains sons à des dangers possibles • Pour enseigner à distinguer les sons, utiliser des aides visuels et des règles favorisant l'apprentissage

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
AUDITIF	
Comportements hyperréactifs	**Stratégies**
• Facilement distrait par les bruits ambiants • Réagit fortement ou de façon imprévisible à des sons faibles ou courants dans l'environnement • Tient ses mains sur les oreilles ou presse ses doigts devant les oreilles pour bloquer les sons • Réagit physiquement comme si les sons étaient menaçants • Devient anxieux lorsqu'il anticipe des sons désagréables • Répète tous les sons ambiants en murmurant • A de la difficulté à regarder et à écouter en même temps	• Sensibiliser les autres aux réactions de l'élève à des bruits forts ou inattendus et éviter de le provoquer • Modifier l'environnement dans la mesure du possible avec un tapis, des coussins de caoutchouc (balles de tennis) sur les pattes de chaises • Fournir des bouchons pour les oreilles ou des écouteurs pour atténuer les bruits quand l'élève travaille de son côté et n'a pas à écouter, ou quand l'environnement est bruyant comme en classe de musique, dans les rassemblements, au gymnase • L'avertir de bruits imminents comme la cloche de l'école, la sonnerie d'alarme pour les exercices d'incendie, le grésillement du VCR à la fin d'une vidéocassette • Enseigner à l'élève à reconnaître et à ignorer les sons dérangeants • Prévoir des pauses fréquentes si l'environnement est bruyant essayer parfois avec la classe des périodes de 15 minutes où l'on doit murmurer seulement • Donner à l'élève une façon de vous faire savoir qu'il est dépassé ou submergé de stimuli • Utiliser la désensibilisation graduelle pour augmenter la tolérance aux sons • Laisser l'élève écouter les yeux fermés ou en regardant son pupitre; le laisser regarder et sentir ou manipuler le matériel avant ou après la leçon • Enseigner graduellement à écouter et à regarder en même temps puisque c'est une habileté importante; commencer dans un local, seul avec l'élève

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
VISUEL	
Comportements hyporéactifs	**Stratégies**
• Ne semble pas conscient de la présence d'autres personnes • Est incapable de localiser les personnes ou objets désirés • Perd de vue les personnes ou objets quand ils changent de place • Ne peut faire la discrimination entre figure et fond (ne peut distinguer le livre qui est juste devant lui) • Ne peut dessiner ni copier ce qu'il voit • A de la difficulté à coordonner œil et main, et à se concentrer sur autre chose (copier du tableau ou d'une diapositive) • A de la difficulté avec la perception spatiale (cogne les gens ou les objets plutôt de les contourner, ne peut pas juger les distances) • A de la difficulté à suivre une direction (regarder là où quelqu'un pointe du doigt, suit une ligne de caractères, à attraper une balle lancée) • Peut fixer quelqu'un ou quelque chose sans cligner des yeux	• Consulter l'ergothérapeute • S'assurer que l'élève a subi un examen de la vue • Fournir souvent à l'élève l'occasion de regarder des choses nouvelles et intéressantes; lui enseigner à utiliser la vision pour trouver de petits objets ou détails dans des images chargées • Essayer une surface de lecture ou de travail inclinée plutôt qu'horizontale • Augmenter le contraste en laissant l'enfant utiliser un tapis foncé sur lequel il doit compter des objets, encercler les problèmes à faire, encadrer ou surligner les passages sur une page (instructions, etc) • Au tableau, ajouter des lignes ou des espaces entre différents textes et mettre en évidence certains éléments comme les travaux à faire à la maison ou l'horaire quotidien, toujours au même endroit • Enseigner à l'élève à parcourir les feuilles de travail ou autres matériels écrits pour repérer les consignes, mots clés, réponses aux questions • Garder le matériel scolaire toujours au même endroit; faire participer l'élève au réaménagement, si nécessaire • Photocopier le matériel de lecture et laisser l'élève utiliser le surligneur pour repérer les mots, réponses aux questions, etc. si l'élève ne peut le faire visuellement • Essayer de déterminer la somme de travail optimale à présenter visuellement en même temps (par exemple, découper un masque de carton pour ne révéler qu'une ligne de texte à la fois); avec les rétroprojections, découvrir une ligne à la fois • Utiliser des stratégies visuelles pour organiser le travail, accroître l'usage des invites tirées de l'environnement, etc. • Enseigner à l'enfant à ne pas fixer les gens ou objets, à détourner son regard de temps en temps; essayer un scénario écrit pour expliquer quoi faire, et comment les gens se sentent quand on les fixe trop longtemps

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
VISUEL	
Comportements hyperréactifs	**Stratégies**
• Est dérangé par un éclairage intérieur trop vif, clignotant ou éblouissant • Couvre ses yeux ou louche pour éviter la lumière du soleil • Suit des yeux tout mouvement dans la pièce • Réduit son champ de vision en le réduisant à l'aide de ses mains • Réduit son champ visuel en plaçant la main sur une partie de la page d'un livre • Réagit physiquement à l'apparence de certains objets • Réagit physiquement comme si le mouvement des personnes ou objets de son environnement représentait une menace • Évite de regarder directement les personnes ou les objets; préfère utiliser la vision périphérique	• Sensibiliser tous les gens de l'environnement de l'élève à son hypersensibilité à la lumière • Disposer les chaises ou l'éclairage de façon à diminuer l'éblouissement; autoriser l'élève à porter une casquette ou une visière pour l'aider à éviter l'éblouissement • Essayer une surface de lecture ou d'écriture inclinée plutôt qu'horizontale • Utiliser des limites visuelles pour délimiter son espace – un tapis carré pour s'asseoir, du ruban adhésif sur la table à sa place, un chemin de ruban adhésif pour indiquer la direction des déplacements dans la classe • Garder toujours le matériel scolaire à la même place; faire participer l'élève à son réaménagement, si nécessaire • Utiliser des stratégies visuelles pour organiser le travail, les effets personnels de l'élève et l'environnement et pour accroître l'usage de repères environnementaux • Diminuer les distractions visuelles, comme l'énumération de tâches au babillard, dans des secteurs où l'élève doit regarder le plus souvent, surtout quand il doit écouter • Lui enseigner à reconnaître et à écarter les distractions (lui faire porter des verres fumés ou un chapeau, utiliser les mains comme masques, placer des chemises ou des cartons sur son pupitre) • Essayer de déterminer la somme de travail optimale à présenter visuellement en même temps; avec les rétroprojections, découvrir une ligne à la fois • Éviter d'encombrer le tableau; dessiner des lignes ou utiliser des craies de couleur pour mettre en évidence certains éléments • Fournir un espace de travail avec le moins de distraction possible pour les activités assises, p. ex., isoloir, pupitre placé face au mur ou autre pièce • Prévoir des pauses occasionnelles pour diminuer les stimulations visuelles dans l'environnement; en classe, fermer les stores et éteindre les lumières de temps à autre • Faire asseoir l'élève à l'avant, près de l'endroit où l'enseignant se tient habituellement, plutôt qu'à l'arrière de la classe • Essayer différentes techniques de comportement; indiquer à l'élève la nécessité d'ignorer les distractions visuelles et de se concentrer sur le travail, utiliser des renforçateurs chaque fois que l'élève le fait; décider ensemble comment « fêter » s'il atteint l'objectif visé • Pour un jeune enfant, tenir des objets qu'il aime de plus en plus près de votre visage pour l'aider à tolérer le contact visuel et les expressions du visage

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
TACTILE	
Comportements hyporéactifs	**Stratégies**
• Ne semble pas être conscient qu'on le touche pour attirer son attention • Touche d'autres personnes et objets pour en retirer de l'information • Recherche les touchers vigoureux; veut qu'on le serre fort, qu'on lui frotte le dos, recherche les jeux rudes • Aime les surfaces et matériaux rugueux, qui transmettent des sensations fortes, comme la chaleur, le froid, la rugosité, le pointu • Met souvent des objets dans la bouche ou explore l'environnement en léchant (murs, cadres de portes, pupitre) • Mâche son collet ou ses vêtements • N'ajuste pas ses vêtements pour éviter les contacts irritants, p. ex., élastiques serrés, chaussures portées du mauvais pied • Semble non conscient de la saleté sur son visage ou ses mains • A un seuil de douleur élevé; peu conscient des dangers parce qu'il ne réagit pas à la douleur • Peut avoir une mauvaise discrimination tactile et être incapable d'identifier les objets ou textures par le toucher • Ne semble pas saisir le concept d'espace personnel; se tient constamment trop près de son interlocuteur	• Consulter un ergothérapeute pour élaborer un « menu » de stratégies sensorielles pour détendre l'élève, le mettre en garde en cas de danger et le désensibiliser afin d'améliorer sa capacité d'enregistrer, d'interpréter et de tolérer le toucher • Faire des essais pour déterminer le type et la fréquence des apports sensoriels nécessaires à l'élève pendant la journée • Fournir de nombreuses occasions de stimulation orale (croquer des glaçons, mâcher de la gomme, faire des bulles de savon, mettre dans la bouche des objets précis qui sont gardés à part et nettoyés régulièrement à l'aide d'un savon non parfumé et non toxique) • Nouer un foulard ou un tube de plastique autour du cou, qu'il pourra mâcher au lieu de mâcher ses vêtements • Développer la capacité de l'élève d'explorer à l'aide d'autres sens que la bouche • Aider l'élève à utiliser d'autres sens, comme la vue, pour améliorer sa capacité de discrimination par le toucher • Lui faire prendre conscience des blessures et lui enseigner comment se soigner

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
TACTILE	
Comportements hyperréactifs	**Stratégies**
• A une attitude défensive face au toucher – n'aime pas être touché, surtout l'effleurement ou s'il ne voit pas l'autre s'approcher de lui • Peut se servir de ses doigts, ses ongles, la paume, le poignet ou d'autres parties du corps pour toucher, tenir ou déplacer des objets, ou le faire du bout des doigts plutôt qu'avec la paume • Réagit négativement au toucher ou aux marques d'affection quand il est perturbé. Ceci empire son état au lieu de le calmer ou de le rassurer • A de la difficulté à se placer en ligne parce qu'il a peur d'être touché par-devant ou par-derrière • Réticent à se faire laver les mains, les cheveux, le visage ou le corps, qu'on l'aide à se brosser les dents, ou éponger à l'aide d'une serviette ou toucher par la débarbouillette, à nager • Évite les activités où le toucher est très important (argile, colle, pâte à modeler, sable, jeux d'eau, peinture, préparation d'aliments) • Se plaint d'inconfort à cause de certains vêtements, d'élastiques, d'étiquettes ou de coutures; tire dessus ou se tortille constamment • Refuse de porter certains vêtements – veut porter des culottes courtes toute l'année, ou ne porte que des pantalons longs; remonte ses manches d'habit de neige pour garder ses bras exposés ou porte des manches longues quand il fait chaud pour éviter le contact du vent sur la peau • Refuse d'aller pieds nus ou veut toujours marcher pieds nus • Réagit négativement aux textures des aliments, jouets, meubles • Réagit excessivement à des contacts légers, comme une goutte d'eau ou une feuille tombée sur son bras, à de petites lésions comme une écorchure, et peut continuer à s'en rappeler et à en parler	• Consulter un ergothérapeute pour élaborer un « menu » de stratégies sensorielles pour détendre l'élève, le mettre en garde en cas de danger et le désensibiliser afin d'améliorer sa capacité d'enregistrer, d'interpréter et de tolérer le toucher • Sensibiliser tous les gens de l'entourage de l'élève à son hypersensibilité au toucher • Faire des massages ou des pressions aux paumes et aux doigts avant que l'élève ne manipule des objets, n'écrive, etc. • Trouver des moyens de rassurer l'enfant ou lui montrer à se rassurer lui même; par exemple, par des touchers vigoureux ou pressions ou d'autres techniques de détente • Placer le pupitre à l'écart des voies de passage de la classe • Consulter les parents pour s'assurer que les vêtements sont confortables et lavés avec du détergent non irritant; enlever les étiquettes, faire porter les chaussettes à l'envers • Essayer de trouver des moyens de l'intégrer aux files, dans les corridors et vestiaires; enlever les vêtements d'extérieur; l'aider s'il a de la difficulté au niveau de l'hygiène, des toilettes • Essayer les histoires sociales illustrées pour expliquer la nécessité de porter certains vêtements ou chaussures d'extérieur; montrer comment faire la file, réagir aux blessures mineures, etc.

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
VESTIBULAIRE et PROPRIOCEPTIF	
Comportements hyporéactifs	**Stratégies**
• Semble avoir besoin de bouger constamment une partie de son corps; se balance ou s'agite; ne peut rester immobile • Cherche des activités motrices stimulantes comme des manèges, jouets qui tournent, balançoires, se faire tournoyer par un adulte; semble aimer se sentir étourdi • Peut prendre des risques excessifs (saute de haut, se suspend aux arbres) ou cherche les activités dangereuses pour les sensations fortes • Peut délibérément bousculer ou tamponner des objets ou des personnes • Peut exercer trop de pression pour prendre ou tenir des objets, nouer ses lacets, écrire, toucher un animal familier, le clavier de l'ordinateur, manipuler des commutateurs, tourner les poignées de porte • Peut avoir de la difficulté dans des tâches quand il ne peut voir ce qu'il fait (s'habiller, mettre des lunettes ou écouteurs), ou quand il doit regarder dans un miroir (pour se peigner, se brosser les dents) • Peut avoir de la difficulté à orienter son corps dans des activités comme passer le bras dans la manche ou le pied dans la chaussette • Peut avoir de la difficulté avec la planification motrice, p. ex., pour coordonner les mouvements de motricité fine et globale désirés, ou le langage • Peut avoir de la difficulté dans les tâches bilatérales, comme utiliser des ciseaux, le couteau et la fourchette	• Consulter un ergothérapeute pour déterminer un « menu » de stratégies sensorielles relaxantes, ou qui permettent d'alerter l'enfant en cas de danger, et pour le désensibiliser • Consulter un professeur d'éducation physique pour les activités visant à améliorer la force, l'endurance, l'équilibre, la coordination, la planification motrice et la perception du corps dans l'espace • S'assurer que l'enfant est assis à son pupitre avec les pieds au sol ou sur un plan soulevé • Essayer de faire asseoir l'enfant sur un coussin de gel à son pupitre ou sur une balle de thérapie pour offrir des mouvements en position assise • Permettre à l'enfant d'utiliser des objets à agiter ou lui enseigner à contracter et à détendre ses muscles en position assise • Essayer de voir si des mouvements ou des activités avant une tâche sédentaire améliorent la tolérance et l'attention de l'élève • Prévoir des pauses fréquentes, même en classe, p. ex., ménage, distribution de matériel, placer les feuilles complétées sur le bureau du professeur une à la fois • Permettre à l'élève de faire certaines tâches debout • Faire des essais avec des brassards, des manchettes, des gilets lestés

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
VESTIBULAIRE et PROPRIOCEPTIF	
Comportements hyperréactifs	**Stratégies**
• Réagit excessivement aux activités avec mouvements ou les évite • A de la difficulté à naviguer sur différentes surfaces (tapis, tuiles, herbe, etc.) • Rase les murs; s'accroche à des supports, comme des rampes d'escalier • Semble craindre un mouvement qu'il voit venir; semble avoir les muscles contractés; peut bloquer ses articulations • Est craintif ou maladroit dans les activités où les deux pieds ne sont pas sur le sol comme les escaliers, grimper à une échelle, sauter à la corde, escaliers roulants, vélo • A des problèmes dans des activités qui comportent un mouvement linéaire, p. ex., balançoire, vélo • Est craintif ou maladroit dans les activités où il doit courir, changer de direction ou coordonner ses mouvements avec ceux des autres, comme dans la plupart des sports • A peur des hauteurs, même minimes, p. ex., bordures de trottoir • Se garde la tête raide à un certain angle (position rigide) • Semble facile à désorienter physiquement, évite les activités comme les pirouettes, se pencher au-dessus d'un évier ou d'une table, ramasser quelque chose au sol ou nouer ses lacets • Peut utiliser trop peu de pression pour ramasser ou tenir des objets, nouer ses lacets, écrire, enfoncer les touches du clavier • A parfois de la difficulté avec la planification motrice, comme coordonner des mouvements de motricité globale ou fine, ou la parole • S'appuie sur les autres comme s'ils étaient des meubles, s'assoit en W (les bras entourant ses genoux) au sol pour se stabiliser, couche la tête sur ses mains à son pupitre ou à la table, s'affale au plancher plutôt que de s'asseoir, veut toujours s'appuyer au mur s'il est debout, si le tonus musculaire est faible • Peut avoir de la difficulté dans des activités assises où il doit utiliser les deux mains parce qu'il supporte sa tête et le torse d'une main • Semble se fatiguer rapidement dans des activités où il doit bouger	• Consulter un ergothérapeute pour déterminer un « menu » de stratégies sensorielles relaxantes, ou qui permettent d'alerter l'enfant en cas de danger, et pour le désensibiliser • Faire prendre conscience à tous les gens de l'environnement de l'élève à son hypersensibilité au toucher • Consulter un enseignant d'éducation physique pour les activités visant à améliorer la force, l'endurance, l'équilibre, la coordination, la planification motrice et la perception du corps dans l'espace • Aider l'élève à s'asseoir sur le sol avec les jambes croisées plutôt que les bras entourant les genoux, ou à s'asseoir sur une chaise • Essayer de voir si des mouvements ou des activités avant une tâche sédentaire améliorent la tolérance et l'attention de l'élève • Prévoir des pauses fréquentes, même dans la classe, p. ex., faire du ménage, distribution de matériel, placer les feuilles complétées sur le bureau du professeur une à la fois • Faire des essais avec des brassards, des manchettes, des gilets lestés

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
GOÛT	
Comportements hyporéactifs	**Stratégies**
• Veut constamment de la nourriture • Lèche des objets ou des personnes dans son environnement • Mâche des objets, ou les met dans sa bouche • A un seuil élevé pour les mauvais goûts, donc n'évite pas les substances dangereuses • Goûte ou mange des substances non comestibles, p. ex., roches, terre; présence de pica • Renifle des objets ou des personnes de façon inhabituelle, ou veut se tenir près des autres pour pouvoir les sentir • Ne semble pas sentir des odeurs que les autres remarquent	• Consulter un ergothérapeute afin de déterminer des méthodes pour désensibiliser la région buccale et améliorer les fonctions des dents, gencives, joues et lèvres • Collaborer avec les parents pour trouver des façons de désensibiliser l'enfant et de lui faire accepter plus de variété en alimentation • Collaborer avec les parents pour trouver des façons d'augmenter la tolérance au brossage des dents • Fournir un pince-nez dans la classe ou à la cafétéria pour aider l'enfant à tolérer les odeurs, ou l'inviter à manger ailleurs
Comportements hyperréactifs	**Stratégies**
• Ne mange qu'un nombre limité d'aliments • Se garde la bouche fermée, refuse de manger • A de la difficulté avec l'hygiène buccale • Crache la nourriture, les médicaments • A une attitude défensive face aux odeurs – Évite les personnes ou endroits qui sentent fort, p. ex., salle d'arts plastiques, laboratoires de sciences, cafétéria, résidus de produits chimiques de nettoyage des classes • Réagit à des odeurs que les autres ne remarquent pas (odeur du café dans l'haleine) ou des odeurs que les autres aiment généralement (fleurs, parfums, assainisseur d'air)	• S'assurer que l'enfant a été évalué pour des maladies potentielles • Consulter un ergothérapeute afin de déterminer des méthodes pour désensibiliser la région buccale et améliorer les fonctions des dents, gencives, joues et lèvres, et préparer un programme sensoriel comportant des matériaux odorants • Essayer d'identifier les aliments ou goûts que l'élève adore et s'assurer qu'ils font partie de son menu habituel • Lui enseigner qu'il ne doit pas manger sans permission, et/ou doit reconnaître les symboles de danger; garder sous clé les substances dangereuses

2. Anxiété

Les parents et enseignants d'élèves atteints de TSA mentionnent souvent l'anxiété et l'incapacité de la gérer chez l'élève comme problème important au niveau de l'attention, de l'apprentissage et du fonctionnement harmonieux à l'école et à la maison. L'enfant peut manifester de l'anxiété, par exemple, en se repliant sur lui-même, en refusant de communiquer ou de suivre des consignes, ou en faisant montre d'agressivité.

RIEF, S. "Relaxation, Guided Imagery and Visualization Techniques." *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children*, 1993: pp. 125-129. (Contrôle sensorial et auto-contrôle)

L'observation directe de l'élève permet souvent de découvrir des indices sur les sources d'anxiété et les signes comportementaux et verbaux qui traduisent son effet sur l'élève. Si possible, demander à l'élève de dire ce qui le rend anxieux pour comprendre la source du problème.

Les sources d'anxiété sont très personnelles et souvent uniques chez les élèves atteints de TSA. Parmi les causes communes, mentionnons les suivantes :

- transitions et changements dans la routine ou le contexte (prévus ou non);
- facteurs environnementaux, p. ex., bruits, mouvements;
- incapacité de comprendre les attentes sociales et d'y répondre;
- crainte de l'échec;
- incapacité d'obtenir les résultats scolaires souhaités.

Pour aider les jeunes élèves à surmonter leur anxiété à l'aide de techniques visuelles, voir :

- BURON, K.D. et M. CURTIS. *The Incredible Five Point Scale: Assisting Students with Autism Spectrum Disorders in Understanding Social Interactions and Controlling Their Emotional Responses*, 2003. (Contrôle sensorial et auto-contrôle)

S'assurer de la proximité d'une personne qui a la confiance de l'élève

S'assurer que l'élève est en contact avec plus d'une personne en qui il a confiance et avec qui il se sent à l'aise. Si l'élève est fortement attiré par les contacts sociaux ou s'il est très dépendant des adultes, s'assurer qu'il a suffisamment d'interactions sociales avant de commencer une tâche, et qu'il peut avoir des échanges agréables avec des adultes et avec les pairs pendant la journée.

S'assurer de fournir à l'élève un système de communication approprié (gestuel, visuel, verbal), et qu'il sache s'en servir

La difficulté de communiquer peut créer de l'anxiété. Un système approprié de communication suppléante et alternative (CSA) permet à l'élève de communiquer plus facilement et avec moins de stress.

L'information obtenue de la famille et d'autres fournisseurs de soins ou à partir de l'observation directe et d'évaluations d'un orthophoniste permettra à l'équipe scolaire de connaître les capacités et les besoins de l'élève en matière de communication.

Toute personne qui interagit avec l'élève doit connaître son style d'apprentissage et ses modes d'expression.

Prendre comme hypothèse de départ que l'élève ne comprend pas ce qu'on attend de lui, à moins qu'il n'ait fait la preuve de sa compréhension et de sa capacité

Il est facile de supposer, d'après l'âge ou les habiletés de l'élève dans certains domaines, qu'il est capable de faire une tâche donnée ou de comprendre nos attentes sur le plan social. Les élèves atteints de TSA ont souvent un profil de compétences très irrégulier et fonctionnent très différemment certains jours ou dans certaines situations. Un élève obtenant de bons résultats scolaires peut avoir de la difficulté à faire une tâche simple, comme répondre gentiment à quelqu'un qui le salue dans le corridor, ou avec une tâche plus complexe comme trouver un article dans un magasin ou entamer la conversation avec un camarade.

Donner des consignes claires et brèves en faisant des démonstrations ou en montrant comment faire chaque fois que possible. Aider l'élève à comprendre le « pourquoi » de telle situation, à l'aide d'histoires sociales ou de jeux de rôle, s'il y a lieu.

Vérifier la compréhension des consignes ou de la conversation

Les adultes qui travaillent avec l'élève doivent développer des stratégies pour vérifier la compréhension de l'élève et l'aider à montrer, par des paraphrases ou des démonstrations, qu'il a compris. Les pairs peuvent observer les stratégies de l'adulte et les imiter et ensuite apprendre à interpréter les communications de l'élève.

Faire asseoir l'élève près d'une personne qui fait un bon partenaire, s'il y a lieu. Montrer à l'élève comment communiquer avec cette personne quand il a besoin de son aide.

S'assurer que les attentes relatives à la tâche sont appropriées

Aider l'élève à terminer une tâche et à répondre aux attentes à son niveau de capacité pour lui donner un sentiment d'accomplissement et de confiance en lui même. S'assurer d'indiquer clairement le début, le milieu et la fin des tâches et les renforçateurs éventuels, et d'utiliser ces renforçateurs aussi souvent que nécessaire. Après chaque succès, revenir sur la tâche exécutée par l'élève; indiquer ce qu'il a bien fait et le féliciter de sa persévérance jusqu'à la fin.

Aider l'élève à établir des buts raisonnables qu'il peut atteindre, comme « copier trois phrases de dictée » ou « d'obtenir 80 % au test préliminaire d'épellation ». Demander à l'élève de comparer sa performance à ses résultats antérieurs plutôt qu'au travail des autres.

Les travaux à base de faits ont plus de chances d'être couronnées de succès que ceux qui nécessitent de la créativité, de l'imagination ou de l'empathie. L'élève atteint de TSA réussit rarement dans ces domaines; il a de la difficulté à comprendre que les autres ont des points de vue, des motivations et des connaissances différentes des siennes.

Si l'élève a besoin de pauses fréquentes, adapter la longueur et la difficulté de la tâche pour qu'il puisse l'achever dans une période raisonnable. S'assurer qu'il reprend le travail arrêté et l'encourager à le terminer.

Utiliser des indices écrits ou graphiques pour rappeler à l'élève la tâche à accomplir et les attentes connexes

Le fait de ne pas savoir à quoi s'attendre peut être source d'anxiété pour l'élève. Des indices visuels peuvent permettre à l'élève d'avoir une idée claire de la tâche. Utiliser des signaux graphiques ou écrits pour rappeler à l'élève les :

Dans *Picture the Progress*, 1995, C. STREET et R. CATTOCHE présentent des dessins au trait d'élèves et de situations à l'école pouvant être adaptés à bon nombre d'élève. (Relations sociales)

- attentes (p. ex., combien de fois écrire chaque mot épelé);
- stratégies pour résoudre des problèmes (p. ex., lever la main pour demander de l'aide, coucher la tête sur le pupitre et couvrir les oreilles quand c'est trop bruyant);
- stratégies pour communiquer dans des situations pénibles (p. ex., « Je ne comprends pas », « Je ne peux pas le faire » ou « Qu'est-ce que je fais quand j'ai fini? »

Adapter le niveau d'activité en fonction des besoins de l'élève

Faire attention à l'impact de la fatigue, du manque de stimulation, d'un tonus musculaire faible ou de trop longues périodes de travail sans pause.

L'élève a parfois besoin de se retirer dans un endroit calme où il pourra gérer la surcharge de stimuli sensoriels ou d'émotions. Pour se détendre, certains élèves vont faire une activité répétitive qui les relaxe. Pour les élèves enclins à des activités répétitives, comme se balancer, faire tourner des objets ou s'évader dans des activités de persévération, prévoir du temps et un espace où ces activités sont permises.

L'élève qui bouge constamment et qui aime les contacts physiques appréciera les périodes d'exercice fréquentes et les activités de motricité globale plusieurs fois par jour, dans un environnement comme le gymnase, le corridor (si cela convient), une classe vacante ou au terrain de jeu. Il peut s'agir d'exercices aérobiques de corridor, de l'exercice des deux marches, de la levée de poids ou d'exercices d'habileté avec des ballons, des cordes, etc.

Intégrer l'exercice en classe en fournissant à l'élève des prétextes pour se lever et bouger. Les expériences sensorielles peuvent aussi être intégrées aux activités d'apprentissage quotidiennes sous forme de tâches (trouver des objets ou des mots clés sur des cartons enfouis dans un pot de riz) ou de renforçateurs (accès à un jouet qui vibre, pâte à modeler).

Assurer la constance et la prévisibilité de l'environnement

L'élève atteint de TSA a besoin de structure, de routine et de prévisibilité dans tous les contextes. Les stratégies utiles à l'école peuvent également être efficaces à la maison et dans la collectivité. Parallèlement, l'élève a besoin d'apprendre à s'adapter et à tolérer de petites variations à la routine pour gérer adéquatement les changements qui font partie de la vie de tous les jours.

Pour des suggestions de méthodes pour gérer les sources d'anxiété à l'école pendant la journée, voir MOORE, S.T., "Anxiety." *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience*, 2002: pp. 132-150. (Syndrome d'Asperger)

Les élèves atteints de TSA peuvent développer très facilement une dépendance à une routine et s'entêter à vouloir qu'un fait survenu de telle façon se déroule toujours exactement de cette façon. Par exemple, un élève peut demander de faire toujours la même activité chaque fois qu'il va au gymnase, ou s'attendre à toujours entrer le premier en classe parce que cela lui est arrivé une fois. L'importance de ces routines subtiles peut être facilement négligée.

Souvent, l'élève atteint de TSA peut penser qu'un événement est la cause d'un autre et qu'il aura toujours le même effet, comme penser que la cloche des exercices d'incendie sonnera chaque fois qu'il y aura un suppléant parce que c'est ce qui est arrivé la dernière fois qu'un suppléant est venu dans la classe.

Les changements inattendus dans l'environnement peuvent être une source de confusion chez l'élève atteint de TSA. Préparer l'élève à l'avance si un réaménagement est prévu dans la classe et si possible, le faire participer à ces changements.

Préparer un horaire visuel quotidien personnalisé

Toutes les activités prévues peuvent être présentées sous forme visuelle et affichées près du pupitre de l'élève pour qu'il puisse anticiper les changements d'activités et savoir à quoi s'attendre. L'horaire devrait toujours être utilisé de la même façon. Le personnel doit attirer l'attention de l'élève vers son horaire par un geste, au besoin, et s'assurer qu'il apprend à l'utiliser pour accroître son autonomie.

Note : Les aides visuels ont pour but d'accroître la capacité de l'élève de fonctionner sans invites de l'adulte. Les aides visuels représentent pour l'élève un système d'invites qui lui permettent de fonctionner de façon aussi indépendante que possible des adultes. Les adultes doivent enseigner à l'élève à utiliser les aides visuels et le laisser faire ensuite.

Planifier les transitions et apprendre à gérer le changement

Les outils qu'on peut utiliser pour préparer l'élève à changer d'activité ou de contexte comprennent les suivants :

- horaires visuels;
- rappels verbaux;
- histoires sociales.

Ces outils aident l'élève à gérer le stress lié au changement d'horaire ou de personnel, comme quand la classe d'informatique n'est pas libre ou la présence d'un suppléant.

Une fois que l'élève a appris la routine quotidienne ou peut suivre un horaire et on peut commencer à intégrer régulièrement des changements minimes. Utiliser l'horaire visuel en plus d'autres systèmes de communication pour signaler les changements d'activités ou de personnel, et en expliquer les motifs. Faire du renforcement quand l'élève a géré les changements.

Aider l'élève à reconnaître et à gérer lui-même son anxiété ou la surcharge de stimuli

À mesure que l'élève atteint de TSA devient plus sensibilisé et compétent en communication, il peut apprendre à reconnaître et à gérer lui-même son excitation et ses sentiments. Enseigner à l'élève à nommer les sentiments selon le langage corporel et l'expression du visage. Demander à l'élève de nommer deux ou trois sensations qu'il perçoit dans son corps, comme une boule dans l'estomac ou un mal de tête.

Dans *When My Autism Gets Too Big: A Relaxation Book for Children with Autism Spectrum Disorders*, 2003, BURON, K.D. indique des techniques visuelles pour aider un jeune élève à gérer son anxiété. (Contrôle sensorial et auto-contrôle)

Aider l'élève à apprendre quelques stratégies physiques et verbales pour se calmer, par exemple :

- prendre plusieurs grandes respirations, retenir son souffle et le relâcher;
- compter lentement jusqu'à 10;
- visualiser quelque chose d'agréable ou se voir lui-même redevenu calme;
- relire ses cartons aide-mémoire illustrés ou écrits pour se rappeler quoi faire;
- lire ou se répéter à lui-même un scénario verbal pour se calmer ou se rassurer;
- exprimer ses sentiments par le dessin;
- enregistrer ses préoccupations sur un disque dur d'ordinateur imaginaire et ne pas y repenser pendant une telle période ou jusqu'à ce qu'une certaine tâche soit terminée.

CAUTELA, J.R. et J. GRODEN. *Relaxation: A Comprehensive Manual for Adults, Children and Children with Special Needs*, 1978. (Contrôle sensorial et auto-contrôle)

On trouvera d'autres stratégies pour gérer la sensibilité aux stimuli sensoriels dans le diagramme « Les systèmes sensoriels : Difficultés courantes et stratégies », au tableau 5.2.

Réagir calmement à l'anxiété verbalisée et poursuivre l'activité

L'élève atteint de TSA peut avoir des préoccupations très fortes et répétitives concernant des problèmes familiaux (« Qu'est-ce qui va arriver si papa perd son emploi? ») ou des enjeux environnementaux à la suite de reportages télévisés ou d'articles de journaux sur des ouragans, inondations ou autres catastrophes. L'élève peut avoir une idée très limitée de la relativité du temps et de la distance et peut se sentir menacé physiquement. Il aura peut-être de la difficulté à se concentrer et peut tenter de parler de ses craintes ou chercher constamment à se faire rassurer par l'adulte.

Éviter de renforcer l'anxiété en essayant de trop le rassurer ou en en discutant trop longtemps; éviter aussi de laisser l'élève utiliser ces craintes comme moyen de se défiler de ses tâches. Répondre brièvement en donnant seulement des faits, puis revenir à la tâche ou changer de sujet.

Accepter que l'élève montre toujours un certain degré d'anxiété

Les élèves au développement typique présentent différents seuils de tolérance au changement et éprouvent habituellement de l'anxiété à divers degrés. Certains élèves atteints de TSA sont plus portés à être anxieux pour bien des raisons, et certains réagissent toujours avec un niveau d'anxiété léger ou excessif aux changements de personnel, de routine ou de contexte, même avec la planification la plus méticuleuse et systématique des transitions. S'il y a lieu, reconnaître que les changements sont parfois difficiles. Continuer de chercher des stratégies qui aident l'élève et faire du renforcement quand il gère bien la situation.

3. Résistance et gestion de la colère

L'école peut être stressante pour bien des élèves atteints de TSA. La réticence observée chez ces élèves peut découler d'une crainte de l'échec ou de l'incapacité d'exprimer leur désarroi, ou du fait qu'à leurs yeux, l'effort émotif ou intellectuel nécessaire n'en vaut pas la peine. Les choses que la plupart des élèves au développement typique trouvent stimulantes, comme socialiser avec des amis, exceller dans les matières scolaires ou pratiquer des sports, n'ont aucun effet motivateur pour les élèves atteints de TSA.

Pour l'élève atteint de TSA, les tentatives d'interaction sociale se soldent très souvent par un échec. La difficulté de performer sur le plan scolaire peut affaiblir l'estime de soi. La colère et la résistance, tout comme l'anxiété, peuvent s'accumuler avec le temps et entraîner le repli sur soi ou des explosions d'agressivité. Les stratégies énoncées dans la section précédente pour aider l'élève à gérer son anxiété peuvent faciliter la gestion de la résistance et de la colère. La présente section fournit des suggestions précises pour calmer la colère et la résistance.

L'annexe C renferme des informations sur le soutien du comportement positif chez les élèves atteints de TSA.

- Voir MYLES, B.S. et J. SOUTHWICK. *Asperger Syndrome and Difficult Moments*, 1999, qui présente une discussion beaucoup plus détaillée sur les stratégies de gestion des accès de colère et des crises, des formulaires pratiques pour l'évaluation fonctionnelle des comportements et contextes, et une description de l'approche situation-options-conséquences-choix-simulation-stratégies. (Syndrome d'Asperger)
- Consulter également JANZEN, J. "Evaluate and Refine to Support Effective Learning and Behavior." *Understanding the Nature of Autism*, 2003: pp. 157-169 et pp. 443-465, et "Assess and Plan Interventions for Severe Behaviour Problems." (Éducation)

Observer le processus d'escalade de la colère et intervenir dès que possible

Dans *Asperger Syndrome and Difficult Moments*, Brenda Smith Myles et Jack Southwick indiquent les trois stades du cycle de la colère :

- grondement
- rage
- retour au calme

Ces auteurs soulignent l'importance d'élaborer sur papier un plan proactif pour gérer les crises de colère pour que chaque membre du corps enseignant sache ce qu'il doit faire et ce qu'on attend de lui.

Tableau 5.3 : Le cycle de la colère

Grondement	**Stratégies**
Capacité amoindrie de traiter le langage verbal, tension corporelle augmentée, tape des doigts ou serre les poings, comportement argumentatif ou conflictuel, accès de colère verbale, profère des injures, refuse de travailler	Connaître les signes avant-coureurs Essayer d'intervenir sans s'engager dans une lutte de pouvoir Montrer des signaux visuels pour rappeler l'horaire ou les renforçateurs, ou pour indiquer des choix quand l'élève a besoin d'une pause ou de changer de pièce Encourager l'élève à sortir de la classe avant qu'il ne perde son sang-froid Garder un ton calme et serein
Rage	**Stratégies**
L'élève peut se sauver à toutes jambes, crier, jeter ou abîmer du matériel, agresser verbalement, se replier sur lui-même et se couper émotivement de l'extérieur; hors de contrôle	Garder un ton calme et serein, ou ne pas parler du tout Au besoin, intervenir physiquement et demander de l'aide pour éloigner l'élève, protéger ses camarades ou éloigner les autres élèves. Aider l'élève à se rendre à un endroit sûr et familier où il retrouvera son calme Tenter diverses stratégies pour trouver ce qui aide l'élève à se calmer, p. ex., assombrir la pièce, garder le silence, faire jouer une musique douce, laisser l'élève faire une activité relaxante comme dessiner, etc.
Retour au calme	**Strategies**
L'élève peut nier l'incident, s'excuser, ou se sentir triste, épuisé physiquement	Quand l'élève a repris son calme, utiliser l'approche de l'autopsie sociale Aider l'élève à se rappeler (et à consigner si possible) ce qui est arrivé, qu'est-ce qu'il voulait à ce moment, comment il s'est senti, comment il pensait que les autres ont été affectés, quoi faire la prochaine fois, etc.

Adapté du document *Asperger Syndrome and Difficult Moments: Practical Solutions for Tantrums, Rage, and Meltdowns* par Brenda Smith Myles et Jack Southwick.
© Tous droits réservés 1999, Autism Asperger Publishing Company. Reproduction autorisée. <www.asperger.net>

Être prêt à affronter les jours difficiles

Un élève peut arriver en classe contre son gré et fâché à cause d'événements survenus à la maison. Le cas échéant, fournir à l'élève sa structure et ses routines habituelles mais avec un niveau de difficulté abaissé et prévoir des pauses plus fréquentes (au besoin). Commencer la journée par quelques minutes de détente dans un espace tranquille, et amorcer la routine du jour quand il sera redevenu plus calme. Ainsi, on l'aide à reprendre le contrôle sur son comportement et à passer la journée sans incident majeur.

Noter les aspects des tâches et activités qui provoquent la frustration

Pendant l'enseignement, l'élève atteint de TSA peut démontrer de la résistance et de la colère pour diverses raisons, notamment :

- des problèmes cognitifs;
- la difficulté à comprendre le langage, à suivre les consignes;
- la difficulté à s'exprimer verbalement (p. ex., demander de l'aide);
- la capacité limitée de résoudre des problèmes;
- l'incapacité de faire des concessions;
- la tendance au perfectionnisme.

Quand un élève atteint de TSA manifeste de la résistance ou de la colère, il importe de déterminer si les attentes relatives aux tâches sont réalistes (compte tenu de son profil individuel). Il peut être nécessaire d'ajuster les attentes, les stratégies d'enseignement et, dans certains cas, le milieu éducatif pour les ramener au niveau d'habileté de l'élève.

Maintenir les attentes raisonnables relatives aux tâches à terminer

L'élève atteint de TSA a besoin de nombreuses expériences de travail terminé avec succès pour faire le lien entre le respect des consignes et ses conséquences positives ainsi que la rétroaction sociale des autres.

Souvent, les adultes à la maison, à l'école ou dans la collectivité favorisent sans le vouloir les accès de colère de l'élève en le retirant d'un contexte particulier ou en annulant les demandes de tâches. L'élève atteint de TSA peut prendre des habitudes très rapidement et apprendre à utiliser ces colères ou crises comme mode de communication facile et efficace.

Ne pas oublier de renforcer souvent les efforts et améliorations, même minimes, pour en arriver à un bilan positif des interactions entre l'élève et les adultes. Montrez aux pairs à faire de même.

Aider l'élève à s'adapter à la situation

À cause d'une égocentricité, de difficultés à interpréter les communications non verbales et d'une mauvaise compréhension des interactions sociales, l'élève peut souvent se sentir dérouté, blessé ou fâché. L'élève peut se sentir personnellement visé, et conclure qu'un pair est fâché ou le rejète alors qu'il n'en est rien.

L'élève peut se faire ridiculiser ou intimider par ses pairs. Cela peut se faire de manière subtile, comme employer un mot auquel l'élève réagit toujours négativement, ou suggérer à l'élève de faire ou de dire quelque chose qui (comme ils le savent pertinemment) apportera des ennuis à l'élève avec une autre personne.

Les programmes visant à créer un climat positif dans la classe ou l'école doivent enseigner les habiletés appropriées et bien préciser que l'intimidation et les insultes ne seront pas tolérées.

Les élèves capables de reconnaître et de gérer leur propre anxiété peuvent aussi apprendre à reconnaître les signes avant-coureurs de la colère pour la canaliser de façons adéquates. Les stratégies de gestion de l'anxiété peuvent aussi être efficaces pour la colère et la résistance.

- DUKE, M.P. et S. NOWICKI. *Helping the Child Who Doesn't Fit In*, 1992.
- DUKE, M.P., S. NOWICKI et E. MARTIN. *Teaching Your Child the Language of Social Success*, 1996. (Relations sociales)
- GARRITY, C. et al. *Bully-Proofing Your School*, 1998. (Éducation)

Rehausser l'estime de soi chez l'élève

Déterminer les forces de l'élève et faire tout ce qui est possible pour rehausser son estime personnelle. Souligner les capacités et réalisations de l'élève, plutôt que de le laisser se comparer aux autres.

- Trouver des activités dans lesquelles l'élève réussit bien et lui donner des occasions de les faire.
- Placer l'élève dans un rôle d'expert, p. ex., peut utiliser des connaissances à base de faits pour s'intégrer à un petit groupe qui prépare des questions de style Quelques arpents de pièges^{MC} d'une unité curriculaire, présenter une série de faits intéressants à une classe d'enfants plus jeunes, ou utiliser ses talents artistiques de diverses façons à l'école.
- Autoriser l'élève à aider un enfant de la maternelle ou de la première année, en utilisant ses forces pour interagir avec les enfants ou pour aider aux tâches d'entretien de la classe.
- Laisser l'élève aider à d'autres tâches, s'il y a lieu, comme aider le bibliothécaire à préparer ses présentoirs thématiques ou à ranger des livres sur les rayons, aider le professeur d'éducation physique à monter et démonter les stations au gymnase, aider le professeur d'informatique à faire les tâches routinières, ou montrer des tâches à des plus jeunes.
- Le dire à l'élève quand il fait bien une tâche. Utiliser une phrase objective comme « Ça s'est bien passé » pour qu'il apprenne à ne pas prendre personnellement tous les échecs ou les réussites. Féliciter l'élève et préciser ce qu'il a bien fait. Enseigner à l'élève certaines phrases accrocheuses et faire un jeu de la pratique de cette habileté.
- Aider l'élève à ne pas viser la perfection. Il pourrait établir différents objectifs pour diverses activités ou matières, comme « Je vais essayer d'obtenir 80 % dans le prétest », « Je vise 75 % pour ce test parce que c'est la matière que je trouve la plus difficile » ou « Je vais essayer de faire dix problèmes avant la récréation et peut-être, si je vais vraiment vite, je pourrais en faire 12 ».
- Aider l'élève à établir des objectifs qui marqueront des étapes vers un objectif plus important, pour qu'il apprenne à obtenir des succès petit à petit plutôt que de voir seulement la réussite totale ou l'échec total.

Fournir des possibilités de contacts intéressants avec les pairs qui ont un comportement social approprié

La plupart des élèves atteints de TSA veulent aller à l'école pour diverses raisons sociales, en plus de répondre aux attentes de leurs parents. Peut-être que l'école est l'endroit où ils voient leurs amis, socialisent durant la classe ou à la récréation, ou peut-être qu'ils aiment attirer l'attention des adultes. Obtenir de bons résultats scolaires ou réussir dans d'autres domaines sont des expériences qui rehaussent l'estime de soi également.

Ce type de renforçateurs sociaux est moins accessible pour les élèves atteints de TSA; par conséquent, il importe de créer des liens entre eux et leurs pairs et de leur fournir des raisons de vouloir venir à l'école. Il sera nécessaire d'enseigner des comportements sociaux appropriés et d'indiquer aux élèves les attentes relatives à leur comportement dans des situations données.

Fournir un accès régulier à une relation de communication favorable

Les élèves plus avancés qui ont de bonnes capacités verbales peuvent profiter de pouvoir parler régulièrement à quelqu'un dans le milieu scolaire qui n'est pas normalement responsable de l'enseignement ou de la gestion du comportement. Il peut s'agir d'un orthopédagogue, conseiller en orientation ou d'un psychologue. Le temps passé avec cette personne peut servir à résumer les événements de la journée ou à faire le compte rendu d'une situation difficile.

4. Capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie

Les élèves atteints de TSA éprouvent souvent de la difficulté à résoudre des problèmes et à fonctionner de façon autonome. Les compétences importantes pour la résolution de problèmes comme la capacité d'interpréter l'information, d'extraire les données importantes et d'écarter les distractions, de planifier, d'organiser et d'établir la séquence des événements, sont toutes déficientes chez la plupart des élèves atteints de TSA. C'est pourquoi ces élèves dépendent parfois de l'aide d'adultes pour résoudre des problèmes et effectuer des tâches.

Pour les élèves atteints de TSA, il est difficile de développer ces compétences communes, qu'il s'agisse de problèmes organisationnels, interpersonnels ou scolaires.

Certains élèves parviennent à utiliser des styles passifs de résolution de problèmes et deviennent dépendants de l'aide ou de l'attention d'adultes. Ils peuvent afficher une réticence aux attentes quant à l'apprentissage et à l'application de stratégies actives de résolution de problèmes, ou à l'indépendance accrue dans l'accomplissement des tâches.

Une autonomie accrue est un objectif visé pour tous les élèves. La planification de l'enseignement pour les élèves atteints de TSA devrait porter notamment sur la résolution de problèmes et l'accroissement de l'indépendance.

La présente section fournit des stratégies pour développer les compétences de résolution de problèmes et l'autonomie.

Enseigner la flexibilité

Intégrer régulièrement de légers changements à la routine au moyen de stratégies visuelles ou verbales appropriées pour prévenir l'élève qu'un changement se profile. Informer l'élève qu'il est difficile de gérer les changements, et le féliciter au besoin.

Montrer et reconnaître qu'on peut faire des erreurs ou changer d'idée dans des situations naturelles ou structurées. Demander aux pairs de faire de même, ce qui donne la chance à l'élève atteint de TSA de voir d'autres personnes qui assument leurs erreurs au lieu d'exceller, et montre qu'on peut souvent corriger ses erreurs.

Dans les conversations, mentionner les faiblesses ou les imperfections qu'on a ou que d'autres présentent pour montrer que c'est normal et acceptable dans la vie de toute personne.

Seul avec l'élève ou en classe, réfléchir ensemble à des réactions à des situations difficiles dans la vie quotidienne de l'élève, ce qui l'encouragera à trouver diverses solutions possibles à un problème et l'aidera à surmonter sa rigueur et l'idée qu'il n'y a qu'une seule bonne façon de faire les choses.

Résoudre les problèmes dans un cadre naturel

Pour améliorer la capacité de résolution de problèmes d'un élève, l'adulte doit résister à la tentation d'empêcher le problème de survenir. L'approche ci-dessous énonce les étapes pour aider l'élève à apprendre comment gérer les situations difficiles. Utiliser ce processus avec prudence; assurer un soutien suffisant pour aider l'élève à apprendre en évitant de le frustrer :

- laisser les problèmes naturels survenir;
- laisser l'élève prendre conscience du problème et le nommer, si possible;
- laisser l'élève essayer diverses stratégies;
- faire du renforcement chaque fois que l'élève réussit bien, lui dire ce qu'il a bien fait;
- si l'élève échoue, lui montrer une stratégie en utilisant des invites, au besoin;
- si l'élève est compétent verbalement, lui donner une phrase simple à dire, comme « Mets la clé dans la serrure, tourne complètement et pousse la porte »;
- encourager l'élève à répéter en écho et à compter les étapes sur ses doigts, si possible, pour qu'il apprenne à se dire à lui-même comment résoudre le problème;
- s'assurer que l'élève bénéficie de nombreuses occasions de pratiquer des stratégies dans divers contextes.

Montrer comment résoudre des problèmes et encourager des pairs à leur montrer également

Les adultes peuvent montrer à l'élève à résoudre des problèmes calmement et de façon structurée pendant la journée et peuvent encourager les pairs à les imiter. Une activité de classe pourrait consister à trouver de bonnes stratégies de résolution de problèmes dans des histoires, vidéos ou situations de classe, à relever des exemples de résolution efficace de problèmes et pourquoi ces stratégies ont réussi.

Enseigner à l'élève à écrire et à illustrer sa stratégie de résolution de problèmes en plus de l'exprimer verbalement

Montrer à l'élève à utiliser une approche écrite pour la résolution de problèmes plutôt que de simplement dire les étapes à suivre. Ou demander à l'élève de dessiner ou de découper de petites images et de les manipuler physiquement pour répondre aux questions « Qu'est ce qui s'est passé? » et « Qu'est ce que je peux faire la prochaine fois? ».

Aider l'élève à être plus autonome quand il suit des routines

Les adultes qui travaillent avec des élèves atteints de TSA peuvent sans le vouloir favoriser leur dépendance en faisant trop d'invites, ou en les utilisant trop rapidement. Enseigner à l'élève à utiliser une approche écrite de résolution de problèmes. Si l'élève a besoin d'invites pour passer chacune des étapes d'une routine familière, essayer :

- d'utiliser un scénario visuel ou graphique (comme une séquence d'images pour l'habillage, ou une liste écrite des étapes d'une tâche scolaire), et montrer à l'élève à l'utiliser;
- d'attendre plus longtemps avant d'utiliser des invites ou rappels.

Tableau 5.4 : Niveaux d'indépendance

	École	Communauté
Autonome	L'élève qui possède l'habileté motrice nécessaire pour pousser la porte s'approche de la porte, la pousse et passe de l'autre côté.	L'élève s'approche de la serveuse dans un restaurant minute et réagit à l'invite naturelle « Puis-je prendre votre commande s'il vous plaît? » par des mots ou des signes indiquant ce qu'il veut.
Invite verbale	L'élève ne réagit pas à l'invite naturelle. L'adulte dit : « Pousse la porte. ».	L'élève ne réagit pas à l'invite naturelle. L'adulte dit : « Dis-lui ce que tu veux. ».
Invite motrice	L'élève ne réagit pas à l'invite naturelle ou verbale. L'adulte attire son attention et lui montre la porte.	L'élève ne réagit pas à l'invite naturelle ou verbale. L'adulte attire son attention, lui montre la serveuse ou le menu ou utilise un système de communication visuelle.
Invite physique	L'élève ne réagit pas aux autres invites. L'adulte touche le coude de l'élève, met sa main sur la porte, ou l'aide à ouvrir la porte en mettant sa main sur la sienne.	L'élève ne réagit pas aux autres invites. L'adulte touche le coude de l'élève, met sa main sur le tableau de communication ou l'aide à utiliser un système de CSA en mettant sa main sur la sienne.

Voir le tableau 4.2, qui présente une hiérarchie plus élaborée.

Déterminer le niveau de comportement de l'élève pendant une tâche ou pour terminer une tâche et les raisons de ses difficultés

Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi un élève ne réussit pas à faire la tâche demandée ou ne reste pas concentré sur la tâche assez longtemps. Cette tâche peut dépasser les capacités de l'élève ou celui-ci peut manquer de motivation interne ou externe pour la faire. Il n'est peut-être pas capable d'occulter les distractions ou peut avoir appris que la meilleure façon de toujours avoir l'aide de l'adulte est d'attendre constamment les invites.

S'assurer de faire savoir à l'élève qu'il aura quand même de l'attention de l'adulte et des interactions avec lui à mesure qu'il accroîtra son autonomie et améliorera son comportement au travail

En général, les élèves atteints de TSA ont de meilleures interactions avec les adultes, qui peuvent adapter leur style de communication et d'interaction à ses besoins. Les élèves peuvent se fier à ces interactions sociales pour se faire plaisir, se rassurer et se sécuriser.

Un élève qui aime l'attention de l'adulte ne s'efforcera pas d'accroître son autonomie ou d'améliorer son comportement au travail s'il s'aperçoit que l'adulte diminue son attention envers lui. Il faut s'assurer que l'élève apprenne petit à petit qu'il aura plus d'interactions avec l'adulte s'il accomplit sa tâche que s'il ne fait pas d'efforts.

5. Profil d'un développement inégal

On peut observer une grande différence de niveau de développement intellectuel entre les élèves atteints de TSA. L'élève atteint de TSA peut manifester un delai cognitif ou avoir une intelligence normale. Tout comme les TSA, les troubles cognitifs peuvent varier de légers à graves et avoir un impact considérable sur la capacité d'apprendre de l'élève.

De même, le profil du développement d'un élève atteint de TSA sera inégal. Un enfant peut présenter un niveau d'intelligence moyen tout en ayant des réactions insolites à des stimuli sensoriels, des troubles graves de la communication ou une grande anxiété. Un autre peut manifester des déficits dans certains domaines de développement et de grandes capacités dans d'autres.

Certains élèves atteints de TSA peuvent sembler plus aptes qu'ils le sont en réalité parce qu'ils ont de bonnes compétences pour décoder le matériel écrit, une excellente capacité de mémorisation et un vocabulaire riche ou d'autres domaines de compétence.

L'annexe B renferme des suggestions pour répondre aux besoins des élèves atteints du syndrome d'Asperger. Bon nombre d'entre elles peuvent aussi s'appliquer aux élèves considérés comme étant plus « avancés ».

Dans les années d'études intermédiaires, à mesure que l'environnement scolaire et social devient plus complexe et abstrait, l'élève qui a eu de bons résultats scolaires pendant les années d'études primaires commence souvent à éprouver des difficultés d'apprentissage. Cette situation peut être particulièrement troublante pour un élève qui considère l'intelligence et les bonnes notes comme étant une partie essentielle de son identité; les enseignants et les parents peuvent se sentir déroutés parce qu'ils ne se sont pas rendu compte à quel point l'enfant s'est fié à sa mémoire et à son excellent vocabulaire pour réussir.

Aider les élèves atteints de TSA à se comprendre et à s'accepter avec leurs différences

Pour les élèves capables de comprendre les informations écrites et verbales, discuter avec les parents d'une méthode pour expliquer à leur enfant les domaines dans lesquels il est pareil à bien d'autres et ceux où il est différent.

Souvent, cela se fait en classe ou seul avec l'élève dans le cadre d'une discussion sur la notion des différences individuelles. L'adulte peut souligner que tous ont des domaines où ils excellent sans avoir à trop travailler, par exemple, à la course ou pour l'épellation. On a tous des côtés qu'on peut améliorer si on travaille dur, comme jouer au piano ou patiner. Et chaque personne a certains aspects dans lesquels elle n'excellera probablement jamais, malgré tous les efforts qu'elle pourrait déployer. Par exemple, des élèves ont de la difficulté à apprendre certaines matières à l'école, ou à dire ce qu'ils pensent ou à se faire des amis. Insister sur le fait qu'habituellement, les gens aiment d'autres personnes comme amis ou membres de leur famille non seulement à cause de ce qu'ils peuvent accomplir, mais aussi pour la façon qu'ils ont de se comporter avec les autres, d'écouter, d'aider, d'être fiable et attentionné, etc.

Seul avec l'élève, expliquez-lui qu'il a un problème d'apprentissage. Mentionner clairement que son problème d'apprentissage lui rend les choses plus difficiles mais pas impossibles à atteindre, et que tout le monde va continuer de l'aider. Introduire le concept de troubles du spectre autistique si l'enfant indique par des questions qu'il est prêt à recevoir plus d'informations.

Pour une approche détaillée sur la façon d'expliquer les TSA aux enfants plus avancés, voir FAHERTY, C. *What Does It Mean to Me? A Workbook Explaining Life Lessons to the Child or Youth with High Functioning Autism or Asperger's Syndrome*, 2000. (Explication)

Après consultation avec les parents, l'enseignant pourra expliquer les difficultés de l'élève à ses camarades de classe. Dans certaines classes, cette discussion revient naturellement, année après année, dans le contexte d'une unité générale sur les déficiences ou différences, qu'il y ait ou non un enfant handicapé dans la classe cette année-là.

Une autre approche est décrite par Carol Gray dans *The Sixth Sense II* (2002), qui s'adresse aux élèves de 7 à 12 ans et est plus complet que la version antérieure publiée initialement dans le document *Taming the Recess Jungle* (1993).

À l'aide de ce plan de leçon, un adulte explique comment fonctionnent nos cinq sens pour la plupart d'entre nous mais pas pour tous, puis il présente le sixième sens ou sens social. Ce sens permet à la plupart d'entre nous, mais pas tous, de comprendre sans enseignement direct les règles sociales et d'adresser et de recevoir des messages sociaux, notamment par des mimiques ou des expressions faciales, le langage corporel et gestuel ou le ton de la voix.

Les activités du plan de leçon aident l'élève à trouver des façons d'aider un camarade ayant une déficience visuelle ou auditive, puis élargit son application pour faciliter la découverte de moyens d'aider un camarade dont le sixième sens fonctionne moins bien.

S'assurer que le PEP tient compte du profil de l'élève

Il est tentant de supposer qu'un élève qui présente des forces dans un domaine peut réussir aussi bien dans tous les autres s'il travaille assez et est constamment stimulé. Il est aussi tentant de prioriser l'atteinte des objectifs curriculaires en excluant des objectifs dans le domaine de la communication et des compétences sociales.

Les résultats d'apprentissage du PEP doivent être compatibles avec le profil individuel de l'élève, ses forces et faiblesses, son style d'apprentissage et la nécessité de maîtriser des compétences en communication, interaction et apprentissage scolaire.

On trouvera une foule de suggestions pratiques, éprouvées en classe, dans :

- MOORE, S.T. *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience*, 2002: pp. 47-92 et pp. 93-130.
- MYLES, B.S. et R. SIMPSON. "Teaching Academic Content to Students with Asperger Syndrome" *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, 1998: pp. 43-68. (Syndrome d'Asperger)
- JANZEN, J. "Concepts, Rules and Academic Skills" *Understanding the Nature of Autism*, 2003: pp. 313-340. (Éducation)

Aider l'élève à apprendre à utiliser sa mémoire plus efficacement

La mémoire brute (apprentissage par cœur) est souvent un point fort chez l'élève atteint de TSA. On peut s'en servir pour enseigner à l'élève comment utiliser efficacement cet outil.

- En petit groupe, seul avec l'élève ou à l'occasion, aider l'élève à répéter, peut-être en comptant sur ses doigts, les principaux points que l'adulte a dits ou les consignes passées. Une fois que l'élève peut le faire à voix haute, aidez-le à le faire silencieusement ou en murmurant. Félicitez-le de ses succès et donnez-lui des récompenses concrètes, des points ou tout autre objet qui le motive.
- En petit groupe et ensuite en classe, aidez l'élève à écrire les principaux mots ou points des consignes ou des informations verbales.
- Aider l'élève à apprendre à enregistrer les faits dans différentes « boîtes » de sa mémoire ou par écrit (par exemple, sous un nom de personnage, de tâche ou autre) pour que l'élève soit plus à l'aise avec différents moyens de mémorisation, tout aussi efficaces.

Mettre l'accent sur la compréhension au lieu de l'apprentissage par cœur

La mémoire brute est généralement un domaine de force chez l'élève atteint de TSA. Toutefois, la compréhension de la matière mémorisée, peut être déficiente. Bien des élèves atteints de TSA sont capables de lire un texte mais comprennent mal ce qu'ils lisent.

Il importe de développer la compréhension des textes lus en mettant l'accent sur la signification de la lecture à haute voix. Avant de lire, commencer par :

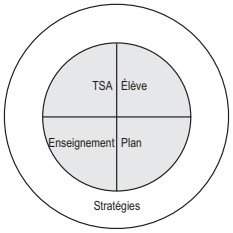
- tenter de faire le lien entre le texte et les connaissances ou les expériences antérieures de l'élève;
- parler des illustrations dans le livre;
- fournir un bref résumé de la matière;
- poser des questions où l'élève doit tirer des conclusions et deviner ce qui va se passer.

À noter : Ne pas supposer que l'élève comprend les mots clés ou concepts ou les qu'il est capable de transférer ce qu'il a appris d'un contexte à l'autre. Il faudra peut être commencer par montrer le sens des mots clés.

Après que l'élève aura lu le texte, l'encourager (selon son âge, son niveau de développement et sa capacité) à résumer les idées principales, à décrire le contexte, les personnages et ce qu'ils ont fait, etc.

Les stratégies pour développer la compréhension de l'élève peuvent inclure les suivantes :

- l'élève lit seul pour repérer les mots qu'il ne comprend pas bien et demande des explications;
- repérer des informations précises dans quelques pages, augmentant graduellement le nombre de pages et diminuant les indices visuels;
- revenir sur une histoire que l'élève a lue pour trouver les réponses à des questions comme « Qui a dit…? » et numéroter les événements en séquence;
- reformuler l'idée maîtresse d'un paragraphe, d'une section, ou d'un chapitre;
- utiliser des journaux, guides télé, instructions sur des emballages, menus de restaurants, publicités et circulaires, et mode d'emploi de jeux de construction (maquettes, etc.);
- montrer à l'élève où regarder pour trouver les instructions sur une feuille de travail ou une copie d'examen, plutôt que de supposer que l'élève comprend quoi faire par la seule présentation du problème ou question;
- lui montrer à utiliser les aides visuels, comme les horaires écrits au tableau, l'horaire individuel sur son pupitre, l'énumération des étapes d'une tâche, les codes de couleur pour les tâches obligatoires par opposition aux tâches facultatives, un journal écrit des événements de la journée à rapporter à la maison, et un organisateur graphique pour l'aider à retenir et à structurer l'information;
- l'encourager à poser des questions pour demander la signification des mots inconnus et d'autres aspects de ce qu'il a lu ou entendu, même si l'enseignant doit écrire les questions, qu'il lira ensuite;
- lui montrer comment attirer l'attention de l'adulte, demander de l'aide ou indiquer qu'il ne comprend pas;
- utiliser des expériences pratiques d'apprentissage (si possible) pour aider l'élève à comprendre le sens de nouveaux mots et expériences et pour faire le lien entre les éléments d'information.



À ce stade, l'équipe est prête à :

- ❑ choisir des stratégies d'enseignement appropriées;
- ❑ intégrer ses connaissances sur les TSA et le profil de l'élève dans la mise en œuvre;
- ❑ adapter ses stratégies aux progrès de l'élève.

ANNEXES

Annexe A : Critères de diagnostic du *DSM-IV-TR* *3*

Annexe B : Le syndrome d'Asperger *7*

Annexe C : Soutien au niveau du comportement pour les élèves atteints de TSA *21*

Annexe D : Répertoire des troubles du spectre autistique *85*

Annexe E : Éducation à la sexualité humaine chez l'élève atteint de TSA *107*

Annexe F : Formulaires *113*

ANNEXE A : CRITÈRES DE DIAGNOSTIC DU DSM-IV-TR

Critères de diagnostic du trouble autistique

Les caractéristiques essentielles du trouble autistique se traduisent par la présence d'un développement très anormal ou fortement perturbé de la communication et des interactions sociales, et par un champ très limité d'activités et d'intérêts. Les manifestations du trouble autistique varient grandement selon le niveau de développement et l'âge chronologique de la personne. Le trouble autistique est parfois appelé *autisme infantile précoce, autisme infantile* ou *syndrome de Kanner*.

A. Un total de six (ou plus) parmi les éléments décrits en 1), 2) et 3), dont au moins deux de 1), un de 2) et un de 3) :
   1) altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :
      a) altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes;
      b) incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau de développement;
      c) le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (p. ex. il ne cherche pas à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent);
      d) manque de réciprocité sociale ou émotionnelle.
   2) altération qualitative de la communication, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :
      a) retard ou absence totale de développement du langage parlé (sans tentative de compensation par d'autres modes de communication, comme le geste ou la mimique);
      b) chez les sujets maîtrisant suffisamment le langage, incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui;
      c) usage stéréotypé et répétitif du langage, ou langage idiosyncrasique;
      d) absence d'un jeu de « faire semblant » varié et spontané, ou d'un jeu d'imitation sociale correspondant au niveau de développement.
   3) caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

Réimpression autorisée du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 4e édition, texte révisé. Tous droits réservés © 2002, American Psychiatric Association.

a) préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation;
b) adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels;
c) maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (p. ex. battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps);
d) préoccupations persistantes pour certaines parties des objets.

B. Retard ou caractère anormal du fonctionnement, commençant avant l'âge de trois ans, dans au moins un des domaines suivants : 1) interactions sociales; 2) langage nécessaire à la communication sociale; 3) jeu symbolique ou d'imagination.

C. La perturbation n'est pas mieux expliquée par le diagnostic de syndrome de Rett ou de trouble désintégratif de l'enfance.

Syndrome de Rett

Le syndrome de Rett est une condition qui se retrouve seulement chez les filles. Le développement physique et mental est essentiellement normal pendant les six à huit premiers mois de vie, puis il ralentit ou s'interrompt. Dès l'âge de quinze mois, environ, la moitié des enfants atteints du syndrome de Rett présentent un retard développemental important. À 3 ans, on observe généralement une détérioration rapide de comportement : l'enfant ne parle plus, secoue les mains/bat des mains sans arrêt, fait d'autres mouvements involontaires des mains (Van Acker, 1997).

A. Présence de tous les éléments suivants :
1) développement prénatal et périnatal apparemment normaux;
2) développement psychomoteur apparemment normal pendant les cinq premiers mois après la naissance;
3) périmètre crânien normal à la naissance.

B. Survenue, après la période initiale de développement normal, de tous les éléments suivants :
1) décélération de la croissance crânienne entre 5 et 48 mois;
2) entre 5 et 30 mois, perte des compétences manuelles intentionnelles acquises antérieurement, suivie de l'apparition de mouvements stéréotypés des mains (p. ex., torsion des mains ou lavage des mains);
3) perte de la socialisation dans la phase précoce de la maladie (bien que certaines formes d'interaction sociale puissent se développer ultérieurement);
4) apparition d'une incoordination de la marche ou des mouvements du tronc;
5) altération grave du développement du langage de type expressif et réceptif, associée à un retard psychomoteur sévère.

Trouble désintégratif de l'enfance

Chez les personnes atteintes de trouble désintégratif de l'enfance, il peut y avoir plusieurs années de développement relativement normal, suivies d'une perte des habiletés acquises précédemment. Dans quelque 75 % des cas, il y a dégradation du comportement et du développement de l'enfant à un niveau de fonctionnement beaucoup moins avancé. Puis s'arrête cette dégradation, mais par la suite, il y a peu d'amélioration développementale à espérer à mesure que progresse la maladie. On voit également apparaître diverses caractéristiques apparentées à l'autisme (Volkmar, Klin, Marans et Cohen, 1997).

A. Développement apparemment normal pendant les deux premières années de la vie au moins, comme en témoigne la présence d'acquisitions en rapport avec l'âge dans le domaine de la communication verbale et non verbale, des relations sociales, du jeu et du comportement adaptatif.

B. Perte significative, avant l'âge de 10 ans, des acquisitions préalables dans au moins deux des domaines suivants :
   1) langage expressif et réceptif;
   2) compétences sociales ou comportement adaptatif;
   3) contrôle sphinctérien, vésical ou anal;
   4) jeu;
   5) habiletés motrices.

C. Caractère anormal du fonctionnement dans au moins deux des domaines suivants :
   1) altération qualitative des interactions sociales (p. ex., altération des comportements non verbaux, incapacité à établir des relations avec les pairs, absence de réciprocité sociale ou émotionnelle);
   2) altération qualitative de la communication (p. ex., retard ou absence du langage parlé, incapacité à engager ou à soutenir une conversation, utilisation du langage sur un mode stéréotypé et répétitif, absence d'un jeu diversifié de « faire semblant »);
   3) caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, avec stéréotypies motrices et maniérismes.

D. La perturbation n'est pas mieux expliquée par un autre trouble envahissant du développement spécifique ni par une schizophrénie.

Syndrome d'Asperger

Le syndrome d'Asperger comporte plusieurs des caractéristiques de l'autisme, mais le critère distinctif est l'absence de retard cliniquement important du développement précoce du langage et aucun retard cliniquement important du développement cognitif ou de l'autonomie correspondant à l'âge, du comportement d'adaptation et de la curiosité face à l'environnement dans l'enfance.

A. Altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :

1) altération marquée dans l'utilisation, pour régler les interactions sociales, des comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes;
2) incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau du développement;
3) le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (p. ex., il ne cherche pas à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent);
4) manque de réciprocité sociale ou émotionnelle.

B. Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :
1) préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation;
2) adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels;
3) maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (p. ex., battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps);
4) préoccupations persistantes pour certaines parties des objets.

C. La perturbation entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, professionnel, ou dans d'autres domaines importants.

D. Il n'existe pas un retard général du langage significatif sur le plan clinique (p. ex., le sujet a utilisé des mots isolés vers l'âge de deux ans et des phrases à valeur de communication vers l'âge de trois ans).

E. Au cours de l'enfance, il n'y a pas eu de retard significatif sur le plan clinique dans le développement cognitif ni dans le développement en fonction de l'âge, des capacités d'autonomie, du comportement adaptatif (sauf dans le domaine de l'interaction sociale) et de la curiosité pour l'environnement.

F. Le trouble ne répond pas aux critères d'un autre trouble envahissant du développement spécifique ni à ceux d'une schizophrénie.

Trouble envahissant du développement non spécifié (y compris autisme atypique)

On doit se servir de cette catégorie quand existent soit une altération sévère et envahissante du développement de l'interaction sociale réciproque ou des capacités de communication verbale et non verbale, soit des comportements, des intérêts et des activités stéréotypés. Il ne faut pas alors que les critères d'un trouble envahissant du développement spécifique, d'une schizophrénie, d'une personnalité schizoïde ou d'une personnalité évitante soient remplis. Par exemple, cette catégorie inclut sous le terme d'« autisme atypique » des tableaux cliniques qui diffèrent de celui du trouble autistique par un âge de début plus tardif, par une symptomatologie atypique ou sous le seuil, ou par l'ensemble de ces caractéristiques.

ANNEXE B : LE SYNDROME D'ASPERGER

Mode d'utilisation de la présente annexe

Dans l'annexe B, l'équipe trouvera un survol du syndrome d'Asperger. Les élèves atteints du syndrome d'Asperger ont en commun bien des caractéristiques principales et secondaires des élèves atteints de TSA décrits au chapitre 1. Toutefois, le profil d'un élève atteint du syndrome d'Asperger est suffisamment différent du profil typique de l'élève atteint de TSA pour justifier l'ajout d'autres détails dans cette annexe. L'information concernant le syndrome d'Asperger doit être utilisée à mesure que l'équipe progresse dans le processus de planification proposé aux chapitres 1 à 5. À la fin de l'annexe, on trouvera un sommaire des domaines à problème observés chez les élèves atteints du syndrome d'Asperger, et des stratégies d'enseignement.

Le syndrome d'Asperger

Les troubles qui devaient plus tard être classés dans la catégorie « autisme » et « syndrome d'Asperger » ont été décrits pour la première fois par des spécialistes des États-Unis et de Vienne au début des années 1940.

Après ses études à Vienne, le Dr Leo Kanner émigre aux États-Unis où il devient chef de la clinique John Hopkins, à Baltimore. En 1943, le Dr Kanner désigne par « autisme infantile précoce » un type de trouble jamais encore identifié. Il décrit cette condition comme une entité clinique distincte, caractérisée par un manque important de contact affectif avec les autres personnes, une obsession de l'uniformité, une préoccupation inhabituelle pour les objets et une déficience de la communication verbale et non verbale.

En 1944, le Dr Hans Asperger (de Vienne) décrit le même trouble et lui donne un nom similaire. Son article intitulé « Autistic Psychopathy » (psychopathie autistique) traduit son intérêt dans des déficiences plus subtiles comme l'utilisation « intelligente » mais inhabituelle et maniérée du langage, l'absence d'humour et des habiletés exceptionnelles dans des domaines isolés. Le travail d'Asperger a été publié en anglais en 1981 par Lorna Wing.

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger présentent bon nombre des caractéristiques des troubles du spectre autistique décrites au chapitre 1. Selon les critères du *DSM-IV-TR* (annexe A), un diagnostic de syndrome d'Asperger doit comporter :

- une altération qualitative de l'interaction sociale;
- le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités;
- l'altération cliniquement significative du fonctionnement social, professionnel, ou dans d'autres domaines importants;
- l'absence de retard général du langage significatif sur le plan clinique;
- l'absence de retard significatif sur le plan clinique dans le développement cognitif ou dans le développement en fonction de l'âge, des capacités d'autonomie, du comportement adaptatif.

Les élèves gravement atteints de troubles du spectre autistique sont généralement diagnostiqués bien avant l'entrée à l'école. En revanche, ceux qui souffrent du syndrome d'Asperger semblent particulièrement autonomes et indépendants aux yeux des parents; ils sont intelligents, ont un vocabulaire riche et s'intéressent très tôt aux lettres, aux chiffres et aux faits. Les difficultés de l'enfant en rapport avec l'interaction sociale, la communication, la rigidité et l'anxiété peuvent n'apparaître que bien après l'entrée à l'école.

Il peut s'avérer particulièrement difficile pour les parents comme pour les enseignants d'accepter que l'enfant qu'ils considéraient comme exceptionnellement doué et brillant ait besoin d'une aide personnalisée.

On trouvera des idées pour l'évaluation des élèves atteints du syndrome Asperger dans :

- CUMINE, V. et al. "Assessment and Diagosis." dans *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers*, 1998, pp. 5-17.
- MYLES, B.S. et D. ADREON. "Assessment of Adolescents with Asperger Syndrome." dans *Asperger Syndrome and Adolescence*, 2001, pp. 25-58.
- MYLES, B.S., J. SIMPSON et J. CARLSON. "Assessing Students with Asperger Syndrome." dans *Asperger Syndrome*, 1998, pp. 13-41.

(SA)

Compréhension et interactions sociales

Les enfants atteints du syndrome d'Asperger peuvent être fortement motivés à établir des relations avec les autres mais manquent peut-être des compétences nécessaires pour y parvenir. Souvent, ils comprennent mal les coutumes et attentes sociales et peuvent sembler bizarres sur le plan social, ayant de la difficulté à gérer l'empathie et à interpréter les signaux sociaux. Ils peuvent apprendre des « dialogues types » pour converser et établir un contact avec d'autres mais éprouvent de la difficulté à interpréter les réactions des interlocuteurs et à modifier leur propre dialogue type pour s'adapter à la situation. L'enseignement occasionnel est inefficace dans leur cas; ils ont besoin d'un enseignement explicite ou direct pour comprendre et réussir dans leurs interactions sociales.

On trouvera des idées pour favoriser le développement des compétences sociales dans :

- MOORE, S.T. "Developing Social Skills." *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience: Practical Solution for Academic and Social Difficulties*, 2002, pp. 134-187. (Syndrome d'Asperger)
- JANZEN, J. "Expand Communication and Social Competence." *Understanding the Nature of Autism*, 2003, pp. 369-386. (Éducation)

Une caractéristique commune des personnes souffrant du syndrome d'Asperger est la difficulté à entretenir la conversation en société. Ces personnes peuvent avoir un vocabulaire bien développé et parler sans arrêt de leur sujet préféré. Ce sujet est souvent très défini et la personne peut avoir de la difficulté à changer de sujet ou à décoder la réaction de son interlocuteur.

Cette situation est souvent imputable à des problèmes de compréhension du langage non verbal (langage corporel) qui permet de passer des messages subtils à l'autre, comme l'ennui que provoque ce sujet de conversation. Par exemple, le fait de détourner le regard ou de changer constamment de position veut dire que l'on veut mettre fin à la conversation ou prendre la parole à son tour, mais la personne atteinte du syndrome d'Asperger ne s'en rend peut être pas compte.

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger ont souvent les mêmes difficultés que les élèves atteints de TSA à comprendre que les autres ont des perceptions, des pensées et des sentiments différents des leurs. Cette inaptitude de « voir à travers les yeux des autres » est appelée par certains spécialistes l'absence de « théorie de l'esprit ». Par exemple, si l'enseignant ne s'approche pas de lui quand il lève sa main comme il se doit, l'élève peut penser à tort que le professeur est fâché contre lui. Un autre peut se fâcher contre un camarade qui ne comprend ce qu'il dit parce que lui même sait ce qu'il veut dire et ne peut comprendre que la façon dont il articule ou les mots qu'il utilise sont indéchiffrables pour l'autre.

Pour une discussion concernant l'impact de la théorie de l'esprit sur la compréhension et les interactions sociales, consulter :

- CUMINE, V. et al. *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers*, 1998. (Syndrome d'Asperger)
- WINNER, M.G. *Thinking about You, Thinking about Me*, 2002.
- WINNER, M.G. *Inside Out: What Makes a Person with Social Cognitive Deficits Tick?*, 2000. (Syndrome d'Asperger)

Temple Grandin, conceptrice d'installations de manutention du bétail et professeure d'université, a appris par elle-même comment et quand appliquer les règles sociales en utilisant son intellect et ses grandes capacités visuelles. Elle a élaboré son propre système de règles qui l'aident à naviguer dans la société et orientent son comportement.

- *Choses très mauvaises* – Exemples : meurtre, incendie criminel, vol, parjure, injurier ou frapper d'autres personnes. Toutes les cultures interdisent les choses très mauvaises, car pour la bonne marche d'une société civilisée, on ne peut tolérer que les gens volent et tuent les autres.
- *Règles de politesse* – Exemples : ne pas couper les files d'attente au cinéma ou à l'aéroport, respecter l'étiquette à table, dire merci et avoir une bonne hygiène. Ces choses sont importantes parce qu'elles font que les gens qui vous entourent se sentent plus confortables. Je n'aime pas quand une personne a de mauvaises manières à table alors j'essaie de suivre les règles de l'étiquette. Cela me fâche quand quelqu'un passe devant moi dans une file, alors je ne le fais pas aux autres.
- *Choses illégales mais pas méchantes* – Exemples : Un peu d'excès de vitesse sur l'autoroute et stationnement dans une zone illégale. Mais stationner dans les espaces réservés aux handicapés serait plus répréhensible parce que cela serait manquer de courtoisie.
- *Aberrations du système* – Exemples : Fumer de la marijuana et être condamné à dix ans de prison par opposition aux infractions à caractère sexuel. On parle d'aberrations du système quand la pénalité est si disproportionnée par rapport au geste que cela défie toute logique. La peine imposée pour une infraction d'ordre sexuel est parfois plus sévère que pour un meurtre. Les règles régissant le comportement sexuel sont si fortement teintées d'émotivité que je n'ose même pas aborder le sujet par crainte de me mettre dans le pétrin. Ce genre d'infraction peut être plus acceptable dans une société que dans une autre, alors que les règles 1, 2 et 3 sont généralement du même ordre de gravité dans toutes les cultures (Grandin, 1999).

Pour d'autres témoignages à la première personne ou de parents, consulter les documents suivants :

- Numéros spéciaux de *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(4), hiver 2000, et 16(1), printemps 2001.
- COHEN, S. *Targeting Autism*, 1998.
- SHOPLER, E. et G. MESIBOV. *High Functioning Individuals with Autism*, 1992. (Syndrome d'Asperger)

Communication

Habituellement, les enfants atteints du syndrome d'Asperger parlent couramment à leur entrée à la maternelle, mais ils éprouvent souvent des problèmes avec les particularités du langage, notamment :

- la pragmatique (l'usage de la langue dans des contextes sociaux);
- la sémantique (significations multiples);
- la prosodie (la hauteur de la voix, l'accentuation et le rythme de la parole);
- la compréhension et l'usage de la communication non verbale.

Il est souvent difficile pour les adultes et les pairs de comprendre qu'un enfant peut avoir de grandes compétences langagières et sembler « brillant » tout en ayant de grandes difficultés à réaliser ses travaux scolaires ou à interagir socialement. On peut facilement interpréter cette dichotomie comme une transgression volontaire ou une tentative délibérée d'attirer l'attention.

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger peuvent démontrer une plus grande compétence sur le plan expressif que réceptif du langage; certains d'entre eux utilisent un vocabulaire très sophistiqué qu'ils ont mémorisé par mots isolés ou en petits segments de phrases et appris à utiliser dans les contextes appropriés, tout en étant incapables de comprendre des mots courants de la conversation ou des consignes simples. Même l'élève dont les compétences langagières sont grandes aura des problèmes pour comprendre et communiquer lorsque son niveau d'anxiété ou d'émotion est élevé. L'élève peut connaître et articuler des règles de comportement social et de gestion de la colère tout en étant incapable d'appliquer ces compétences avant de réagir en paroles ou en actes.

Caractéristiques secondaires

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger n'affichent aucun retard important du développement cognitif et semblent assez doués. Certains ont des connaissances assez bonnes des faits, surtout si le sujet les passionne. Le même élève peut démontrer une faiblesse relative dans la compréhension et la pensée abstraite, dans la capacité de se concentrer et de retenir des informations qui ne présentent pas d'intérêt particulier pour lui et dans les connaissances sociales.

Ainsi, l'élève atteint du syndrome d'Asperger éprouve généralement de la difficulté à :

- comprendre ce qu'il lit;
- résoudre des problèmes;
- élaborer des concepts;
- faire des déductions et des jugements;
- appliquer des connaissances ou des habiletés;
- assumer des tâches de chef (planifier, structurer le temps et les tâches, amorcer et terminer un projet);
- distinguer la réalité de la fantaisie;
- percevoir le danger.

En outre, ces élèves ont souvent des problèmes de souplesse cognitive (c'est à dire que leur pensée est généralement rigide) et d'adaptation au changement ou à l'échec. Ils n'apprennent pas facilement de leurs erreurs et peuvent répéter de nombreuses fois une stratégie de résolution de problèmes au lieu d'en essayer une autre.

Pour des idées sur la façon d'enseigner la flexibilité, consulter :

- MOORE, S.T. *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience*, 2002, pp. 142-146. (Syndrome d'Asperger)
- DALRYMPLE, N. "Environmental Supports to Develop Flexibility and Independance." *Teaching Children with Autism*, 1995, pp. 243-263. (Relations sociales)

Souvent, l'élève atteint du syndrome d'Asperger ne tolère pas ses imperfections, qu'elles soient réelles ou perçues, et s'emporte contre ceux qui font des erreurs ou qui ne suivent pas les règles à la lettre. Il peut devenir si irrité contre un élément dans un manuel qui n'est pas parfaitement correct sur le plan grammatical ou factuel qu'il sera incapable de terminer la tâche. Il corrigera fréquemment des adultes et des pairs pour des questions de faits, de grammaire ou d'orthographe.

« Quand j'étais en première année, le professeur nous avait demandé d'écrire les lettres de l'alphabet. Moi, j'avais écrit mes lettres exactement comme je les avais vues dans les journaux et les livres. L'enseignant et tous mes camarades avaient seulement tracé les contours des lettres et j'avais l'impression d'être dans une classe de non conformistes, qui bâclaient leur travail comme si c'était la bonne façon de faire et que le reste du monde était dans l'erreur. J'avais aussi remarqué que quand les autres élèves dessinaient, ils traçaient seulement des traits grossiers qui ne ressemblaient pas du tout à de vraies personnes. J'étais incapable de comprendre cela. » [Traduction]

—Vincelette, Barry. "My Early Years." *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(4) hiver 2000, pp. 236-238.

Capacités motrices

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger éprouvent souvent des problèmes de coordination motrice. Les secteurs touchés peuvent inclure la locomotion, la planification motrice, un faible tonus musculaire, l'équilibre, la dextérité manuelle, l'écriture, les mouvements rapides, le rythme et l'imitation de mouvements.

À l'école, les élèves atteints du syndrome d'Asperger peuvent présenter des problèmes à :

- écrire à la main;
- utiliser les deux mains simultanément ou stabiliser un objet d'une main;
- copier des passages de livres, du tableau ou de transparents;
- couper ou coller;
- plier du papier ou placer des feuilles dans un cahier à anneaux;
- se déplacer en classe;
- manipuler de l'équipement;
- rester assis pendant longtemps;
- s'habiller ou se déshabiller;
- pratiquer des sports, activités de gymnase, récréation.

Réactions à des stimuli sensoriels

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger peuvent présenter le même éventail d'hypersensibilité et d'hyposensibilité à des stimuli auditifs, visuels ou autres stimuli sensoriels que les élèves atteints de TSA décrits au chapitre 1.

Voir MYLES, G.S. et al. *Asperger Syndrome and Sensory Issues: Practical Solutions for Making Sense of the World*, 2000. (Syndrome d'Asperger)

Attention, distractibilité, anxiété

Dans bien des cas diagnostiqués de syndrome d'Asperger où l'enfant atteint est inattentif et facilement distrait, il y a également un diagnostic de attention ou trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention posé à un moment ou l'autre. Les distractions peuvent provenir de l'extérieur, p. ex., mouvements, éclairage ou bruits, ou de l'intérieur, comme les pensées et les intérêts persévératifs ou encore la détresse émotive ou le perfectionnisme.

L'anxiété est aussi une caractéristique associée au syndrome d'Asperger. Il peut être difficile pour l'élève de comprendre les exigences sociales à l'école et d'y répondre. L'élève peut se rendre compte qu'il ne réagit pas comme ses pairs au langage, à l'humour ou à la communication verbale et non verbale. Un enseignement et un soutien appropriés peuvent aider à atténuer ce stress.

Stratégies d'enseignement pour les élèves atteints du syndrome d'Asperger

Certaines stratégies utilisées pour enseigner aux élèves atteints de TSA peuvent aussi s'appliquer aux cas de syndrome d'Asperger. Toutefois, on doit tenir compte des caractéristiques d'apprentissage particulières à chaque élève, fournir le soutien nécessaire et miser sur les nombreuses forces de l'élève.

Le tableau suivant indique quelques-unes des difficultés d'apprentissage particulières et propose un certain nombre de stratégies possibles en classe, adaptées à partir de diverses sources de la littérature.

On trouvera des renseignements sur la planification et l'enseignement des matières scolaires et d'autre contenu dans :

- MOORE, S.T. *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience: Practical Solutions for Academic and Social Difficulties*, 2002, pp. 47-86 et pp. 93-132.
- MYLES, B.S. et D. ADREON. *Asperger Syndrome and Adolescence*, 2001. (Syndrome d'Asperger)
- JANZEN, J. *Understanding the Nature of Autism*, 2003. (Éducation)

Domaine problématique	Stratégies
Langage et communication • Ne comprend pas le langage complexe et l'intention derrière les mots à sens multiples, le sarcasme, l'humour, les figures de style, le jargon, la communication non verbale.	• Noter les difficultés de compréhension du langage; corriger immédiatement et pratiquer intensivement seul avec l'élève ou en petits groupes. • Faire des exercices avec la classe pour que l'élève voie d'autres personnes comprendre les choses différemment. • Expliquer les métaphores et mots à double sens.
• Ne suit pas les consignes.	• Montrer à l'élève à reconnaître sa confusion et à demander de l'aide; l'encourager à demander de répéter ou de simplifier les consignes, ou de les fournir par écrit. • Faire des pauses entre les consignes et vérifier la compréhension. • Limiter les questions orales à un nombre que l'élève peut gérer. • Enseigner l'élève à poser des questions et à y répondre.
• Parle à un rythme/débit/intonation/ton inhabituel. • Parle de façon maniérée, pédante (« petit professeur »).	• Utiliser des bandes magnétiques ou vidéocassettes de conversations entre l'élève et d'autres personnes. • Regarder des vidéocassettes pour repérer les expressions non verbales et leur signification.
• En classe ou dans une conversation, ennuie ou frustre les autres parce qu'il les interrompt, est à côté du sujet, ne parle que de ce qui l'intéresse, s'oppose au changement de sujet.	• Seul avec l'élève ou en petit groupe, enseigner les règles et signaux liés à toute conversation, p. ex., comment aborder un sujet ou faire dévier la conversation, ou quand répondre, interrompre, changer de sujet. • Utiliser les *Conversations en bandes dessinées* (Gray, 1994) pour enseigner les compétences en communication liées à des problèmes précis.
• Corrige le vocabulaire et la grammaire des autres élèves.	• Utiliser des histoires sociales et le jeu de rôles pour expliquer comment les autres réagissent quand ils se font reprendre; essayer de diminuer le nombre de fois qu'il reprend les autres ou lui demander d'écrire ses corrections pour en discuter plus tard.

(suite)

Domaine problématique	Stratégies
Interaction sociale • Difficulté à comprendre les règles de l'interaction sociale et les motifs sous jacents. • Difficulté à comprendre la communication verbale et non verbale. • Difficulté à comprendre ses propres émotions ou à décoder celles des autres. • Difficulté à comprendre que les autres savent des choses différentes et ressentent des émotions différentes. • Difficulté à comprendre les « règles non écrites ou implicites », et une fois qu'elles sont apprises, les applique rigoureusement. • Difficulté à comprendre ou prévoir les réactions des autres ou l'impact de ses actions sur les autres. • Caractère compétitif et perfectionniste; pour lui, gagner est la seule raison de participer. • Essaie constamment d'interagir avec les autres, de se faire des amis mais sans succès, mènent à la colère ou la dépression. • N'a pas développé un répertoire d'habiletés récréatives approprié à son âge qui favoriseraient les interactions, p. ex., jeux de cartes ou de table.	• Expliquer clairement les attentes et les règles de comportement. • Enseigner (explicitement) les règles de conduite sociale. • Au moyen d'histoires sociales, de démonstration et de jeux de rôles, montrer à l'élève comment interagir. • Montrer aux autres élèves comment réagir aux difficultés de leur camarade en interaction sociale. • Montrer à utiliser les gestes des autres élèves comme signal de ce qu'il faut faire. • Encourager les jeux de coopération. • Fournir la supervision et le soutien requis à l'élève lors des pauses ou des récréations. • Utiliser le jumelage pour aider l'élève durant les périodes non structurées. • Montrer à l'élève comment amorcer, continuer et terminer le jeu. • Enseigner la souplesse, la collaboration, le partage. • Montrer à l'élève comment superviser son propre comportement. • Regrouper les compétences sociales pour offrir des occasions d'enseignement direct de certaines compétences et pratiquer des situations réelles. • Offrir une interaction agréable et adéquate avec des adultes. • Repérer les élèves ayant les mêmes intérêts et les jumeler. • Enseigner des activités appropriées à l'âge de l'élève. • Montrer des techniques de relaxation et fournir un endroit calme pour se détendre. • Au besoin, utiliser les services d'autres professionnels pour aider à gérer la colère, la dépression.
• Ne semble pas conscient de l'espace personnel.	• Montrer et pratiquer comment garder un espace personnel approprié.

(suite)

Domaine problématique	Stratégies
Rigidité, besoin d'uniformité • Se montre inflexible, rigide; ne peut s'adapter à de petits changements à l'aménagement physique de la classe, à la routine, aux diverses attentes des différents professeurs.	• Préparer l'élève aux changements éventuels, si possible. • Utiliser des illustrations, horaires et histoires sociales pour indiquer les changements imminents.
• Se préoccupe des détails et de l'exactitude factuelle, du respect des consignes et de leur observance par les autres.	• Inculquer la souplesse en apportant régulièrement de légers changements et en montrant qu'on peut « faire des erreurs et les corriger » ou « changer d'idée » pour offrir à l'élève de multiples occasions d'apprendre comment gérer le changement et de savoir qu'il en est capable. • Aider l'élève à accepter la meilleure réponse pour le travail demandé ou à partir du texte, même si ce n'est pas correct à 100 %.
• Est parfois si perturbé par l'obsession de l'exactitude qu'il ne peut continuer la tâche ou ne peut s'arrêter d'en parler ou de ruminer ses frustrations.	• Réserver chaque jour un moment où l'élève peut évacuer ses frustrations; insister sur l'importance de terminer les tâches dans un délai raisonnable.
• Peut résister à tout ce qui est nouveau, quel que soit le moment de son introduction.	• Lui faire savoir qu'on comprend ses difficultés et persévérer dans ses attentes.
Attention et motivation • Ne s'intéresse qu'à un petit nombre de sujets ou d'activités. • Réticent à apprendre quelque chose de nouveau ou qui n'est pas lié à ses domaines d'intérêt.	• Limiter les discussions et les questions sur les sujets de persévération. • Intégrer de nouveaux domaines d'intérêt; élargir les champs d'activités.
• Est davantage motivé par ses propres domaines de persévération mentale ou par l'idée d'avoir le contrôle plutôt que par toute activité ou renforçateur externe.	• Fixer des attentes fermes en classe, mais fournir aussi à l'élève des occasions de s'adonner à ses activités préférées.
• Ne ressent aucune fierté de l'accomplissement, ou est obsédé par la concurrence ou la comparaison avec les autres.	• Fournir souvent une rétroaction et corriger le tir. • Encourager l'élève à terminer sa tâche lui même, plutôt que par les autres.
• A de la difficulté à occulter les distractions pour se concentrer sur la voix de l'enseignant ou sur la tâche à accomplir.	• Utiliser des signes non verbaux pour capter son attention. • Découper les tâches en segments. • Utiliser des organisateurs visuels, cartes sémantiques et grands traits. • Prévoir des séances de travail minutées. • Diminuer les travaux à faire à la maison. • Placer l'élève à l'avant de la classe pour l'enseignement en groupe, mais fournir un endroit plus tranquille pour les activités assises.

(suite)

Domaine problématique	Stratégies
Compétences organisationnelles • Est anxieux parce que la tâche ou le contexte semble trop difficile. • Difficulté à gérer l'espace, le temps, les effets personnels, les tâches, le matériel scolaire. • Est impulsif; se laisse facilement distraire.	• Fournir un environnement physique constant : même place, même espace de travail; prévenir l'élève de changements à venir et le faire participer. • Utiliser une boîte dans son pupitre ou un espace spécial pour placer ses effets personnels; lui demander d'y mettre de l'ordre une fois par semaine. • Assurer la prévisibilité des routines en annonçant les changements à venir; faire régulièrement des transitions. • Utiliser des stratégies visuelles pour aider à structurer le travail, diminuer l'anxiété, favoriser l'emploi des indices de l'environnement plutôt que l'aide d'adultes et accroître l'autonomie. Exemples d'aides visuelles : - horaires individuels pour la journée, la semaine, le mois sur le pupitre ou dans un classeur ou un vestiaire - énumération des étapes des tâches, sur papier - codage de couleur pour différentes matières, obligatoires et facultatives - illustrations ou cartons aide-mémoire pour rappeler des stratégies, règles - cahier de communication parents-école énumérant les travaux à la maison, éléments demandés pour le lendemain.
Coordination motrice • Problèmes de motricité globale et de planification motrice, démarche bizarre, maladroit dans les sports, manque d'endurance et d'équilibre, difficulté à s'asseoir droit à son pupitre pendant longtemps. • Mauvaise coordination bilatérale ou motricité fine pour écrire, taper au clavier. • Perfectionnisme en calligraphie. • Difficulté à utiliser la bonne pression sur le crayon, les touches du clavier.	• Adapter ses exigences ou ses attentes au gymnase. • Faire pratiquer des activités de conditionnement physique, des sports ou des loisirs individuels, p. ex., natation, patin, entraînement aux poids. • Autoriser l'élève à écrire à sa façon. • Prévoir des pauses où l'élève peut bouger pendant des activités assises. • Essayer un coussin spécial, une surface de travail inclinée, des crayons avec différents types de prises ou tailles. • Adapter la quantité ou la qualité du travail écrit. • Laisser plus de temps pour terminer les examens. • Montrer à taper au clavier, avec un ou plusieurs doigts, et ne pas laisser les difficultés au clavier retarder l'usage de l'ordinateur pour communiquer et faire les travaux demandés. • Au besoin, demander l'aide d'un ergothérapeute ou d'un physiothérapeute.

(suite)

Domaine problématique	Stratégies
Travaux scolaires • Intelligence généralement moyenne ou supérieure à la moyenne, mais peut être grandement limitée sous certains aspects du syndrome d'Asperger. • Peut s'intéresser très tôt aux lettres et aux nombres, ce qui fait croire à l'entourage qu'il a une grande intelligence. • Peut avoir plus de facilité à s'exprimer qu'à comprendre le langage parlé (versant réceptif), ce qui peut inciter les autres à surestimer ses capacités. • Peut être plus lent à traiter l'information verbale mais tente de paraître compétent; évite d'attirer l'attention. • Facilité à apprendre par cœur des informations factuelles et à reconnaître des mots (vocabulaire riche), qui masquent des problèmes de compréhension en lecture, de résolution de problèmes de mathématiques. • Peut retenir et enregistrer les informations dans le désordre, d'où ses difficultés à comprendre les notions de temps, de séquence, de cause et d'effet, de moyens, et de finalité, ou à récupérer rapidement l'information.	• Ne pas supposer que l'élève a compris simplement parce qu'il peut répéter l'information. • Présenter en termes les plus concrets possibles les nouvelles notions et concepts abstraits. • Baser l'apprentissage sur des activités, si possible. • Utiliser des organisateurs graphiques (cartes sémantiques, organigrammes, etc.). • Découper les tâches en étapes plus courtes ou les présenter d'une autre façon. • Fournir un enseignement direct et des démonstrations. • Montrer des exemples du résultat désiré. • Fournir sur papier les grandes lignes du travail à faire, indiquant les éléments principaux et secondaires pour aider l'élève à prendre des notes, à structurer ou à catégoriser l'information. • Éviter la surcharge d'informations verbales. • Miser sur les forces de l'élève (mémoire, etc.). • Ne pas supposer qu'il a compris ce qu'il a lu; vérifier sa compréhension, compléter l'enseignement, utiliser des aides visuelles. • Employer des stratégies visuelles pour aider l'élève à articuler les faits, à repérer les catégories et relations, à structurer ses pensées pour pouvoir s'exprimer oralement ou par écrit, et présenter sous forme concrète des abstractions comme le temps ou la distance. • Évaluer et enseigner les compétences en compréhension de la lecture et en résolution de problèmes textuels de mathématiques.
Vulnérabilité émotive • Peut avoir de la difficulté à gérer les exigences sociales et émotives à l'école. • Devient facilement stressé à cause de son inflexibilité. • Est enclin à l'anxiété. • A souvent une faible estime de soi. • Peut avoir de la difficulté à tolérer ses erreurs. • Peut être disposé à la dépression. • Peut avoir des réactions de rage et piquer des crises.	• Féliciter l'élève et lui dire ce qu'il fait bien. • Montrer à l'élève à demander de l'aide. • Lui enseigner des techniques pour gérer les situations difficiles et le stress, p. ex., stratégies de relaxation. • Lui faire répéter des situations difficiles pour le préparer à les affronter. • Offrir des expériences où l'élève peut faire des choix. • Lui expliquer en quoi consistent les TSA ou le syndrome d'Asperger.

(suite)

Domaine problématique	Stratégies
Vulnérabilité émotive (suite)	• Aider l'élève à comprendre ses comportements et les réactions des autres. • Sensibiliser les autres élèves aux TSA et au syndrome d'Asperger. • Utiliser l'aide des pairs, p. ex., système de jumelage, un réseau de soutien entre élèves. Pour plus d'informations sur la gestion de la colère, voir le chapitre 5, pages 42 à 46.
Sensibilité aux stimuli sensoriels • Les sensibilités les plus communes se rapportent aux stimuli auditifs et tactiles, mais peuvent aussi comprendre les stimuli gustatifs, l'intensité de la lumière, les couleurs et arômes. • Les types de bruits qui peuvent être perçus comme extrêmement intenses sont les : - bruits soudains, inattendus, p. ex., sonnerie du téléphone, alarme-incendie - bruits aigus continus - sons déroutants, complexes ou multiples, comme au centre commercial. • Peut refuser d'entrer dans un endroit où il s'attend à beaucoup de bruit ou à d'autres sensations désagréables comme certaines odeurs. • L'épuisement résultant de ses efforts pour gérer la surcharge sensorielle peut provoquer l'irritabilité, les explosions de colère, une diminution de sa capacité à gérer les situations à mesure que la journée avance.	• Prendre conscience que des niveaux de stimuli auditifs et visuels normaux peuvent être perçus par l'élève comme étant excessifs ou insuffisants. • Garder le niveau de stimulation dans les limites de sa capacité à les gérer. • Éviter si possible les sons perturbateurs. • Faire jouer de la musique pour couvrir certains sons. • Réduire au minimum le bruit ambiant. • Faire porter des écouteurs à l'élève si le bruit est très fort ou la réaction trop violente. • Enseigner des techniques de relaxation et en faire la démonstration; détourner l'attention de l'élève pour diminuer son anxiété. • Prévoir des pauses ou un espace approprié pour que l'élève puisse relaxer. • Aménager un espace de travail isolé exempt des stimuli sensoriels qui dérangent l'élève. Pour plus d'informations, consulter le chapitre 5, pages 27 à 36.

Pour des ressources en ligne au sujet du syndrome d'Asperger, consulter :

- OASIS (Online Asperger Syndrome Information and Support) <www.udel.edu/bkirby/asperger>
- More Advanced Autistic Persons Services <www.maapservices.org>
- Le site Web de Tony Attwood, <www.tonyattwood.com.au>

ANNEXE C : SOUTIEN AU NIVEAU DU COMPORTEMENT POUR LES ÉLÈVES ATTEINTS DE TSA

Mode d'utilisation de la présente annexe

La présente annexe, *Soutien au niveau du comportement pour les élèves atteints de TSA*, fournit à l'équipe une méthode pour aider les élèves atteints de TSA à apprendre à maîtriser leur comportement. Cette annexe est divisée en deux sections, la première décrivant le soutien au comportement positif, les problèmes de comportement chez l'élève atteint de TSA et une méthode d'évaluation du comportement fonctionnel. La deuxième section résume les problèmes de comportement courants, leurs causes potentielles et des stratégies d'enseignement axées sur des comportements précis.

Comportement difficile chez l'enfant autiste

Un comportement difficile peut se présenter sous diverses formes et avoir différents impacts sur l'élève et son environnement, dépendant de l'endroit, du moment et des gens présents lorsque la situation se produit. Un comportement difficile :

- peut poser un risque pour la sécurité de l'élève ou des autres;
- a un impact négatif sur les occasions d'apprentissage ou d'interaction sociale;
- entrave la capacité de l'élève de développer de nouvelles habiletés ou de profiter de nouvelles possibilités;
- perturbe la vie familiale et le climat du milieu scolaire.

Le comportement difficile peut résulter de plusieurs causes. Lorsque l'équipe tente de comprendre le comportement d'un élève atteint de TSA, elle doit toujours commencer par examiner les caractéristiques principales et secondaires de la maladie. L'altération du développement des compétences en communication et des habiletés sociales, les réactions anormales aux stimuli sensoriels, l'anxiété, la faible capacité d'attention, les troubles cognitifs, etc. peuvent être à l'origine de problèmes de comportement. Ces facteurs peuvent aussi expliquer pourquoi l'élève atteint de TSA a de la difficulté à dire aux autres ce qui ne va pas.

> « Pour pouvoir changer le comportement d'un enfant, il faut d'abord comprendre ce qui le pousse à agir ainsi, et comprendre son comportement signifie comprendre les caractéristiques de l'autisme. » [Traduction libre]
>
> —Philip Whitaker, *Challenging Behaviour and Autism*, 2001.

Quand on essaye de décoder le comportement d'un élève atteint de TSA, il convient de se demander d'abord : « Si ce comportement pouvait parler, que dirait-il? » Par exemple, quand un élève atteint de TSA refuse d'attendre son tour pour jouer avec les équipements de la cour d'école, cela peut signifier « Je ne sais pas comment faire pour attendre mon tour » ou « Je ne sais pas jouer à d'autres jeux à la récréation, donc c'est la seule chose que je veux faire ». La réponse à la question de la signification du comportement nous ramène souvent aux difficultés et problèmes vécus par l'élève à cause des TSA.

Soutien au comportement positif

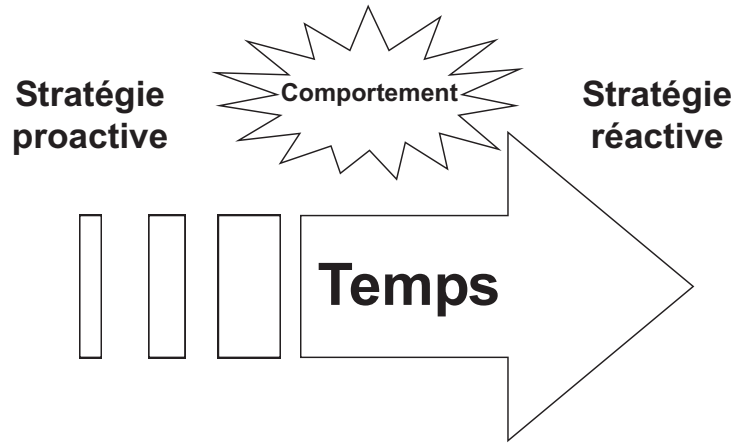
Les élèves atteints de TSA ont besoin d'un soutien axé sur les TSA.

Le soutien au comportement positif tente de développer chez l'élève la capacité de maîtriser son propre comportement. En voici quelques exemples.

- Enseigner à l'élève atteint de TSA de nouvelles habiletés qui remplacent les problèmes de comportement ou diminuent leur fréquence (p. ex., montrer à jouer au chat à l'élève qui n'attend pas son tour pour jouer dans la cour à la récréation).
- Fournir des appuis qui permettent à l'élève de fonctionner de façon plus autonome (p. ex., horaire visuel grâce auquel l'élève peut anticiper les événements/activités durant la journée et s'y préparer).
- Enlever/diminuer les facteurs de distraction de l'environnement (p. ex., éloigner de la porte de classe l'élève facilement distrait par les bruits de corridor).

Les stratégies de soutien de l'élève présentant des problèmes de comportement se retrouvent dans deux grandes catégories : les stratégies proactives et les stratégies réactives.

Les stratégies proactives reposent sur les facteurs qui précèdent (et peuvent provoquer) le problème de comportement. Les stratégies réactives sont axées sur ce qui arrive après le comportement difficile. Les stratégies proactives et réactives visent à réduire ou à éliminer le problème de comportement; le choix des stratégies (proactives, réactives ou combinaison des deux) dépend de l'évaluation de l'élève effectuée par l'équipe.



Évaluation du comportement fonctionnel

L'évaluation du comportement fonctionnel permet de déterminer à quoi sert un comportement particulier chez l'élève atteint de TSA. Cette évaluation repose sur la conviction selon laquelle ce comportement sert à quelque chose. L'évaluation du comportement fonctionnel fournit l'information nécessaire pour l'élaboration d'un plan de soutien efficace.

Pour mener l'évaluation du comportement fonctionnel et préparer plan de soutien au comportement approprié, l'équipe doit procéder comme suit :

1. décrire le comportement;
2. déterminer à quoi sert le comportement (ses fonctions) et les facteurs contributifs;
3. élaborer un plan;
4. examiner et évaluer le plan.

Étape 1 : Décrire le comportement

L'équipe commence par décrire le comportement et déterminer si une intervention s'impose.

Dans la description du comportement, il importe :

- d'indiquer la fréquence et la durée du comportement; par exemple, pour une crise de colère, préciser le nombre d'occurrences par jour ou semaine, et la durée des crises;
- d'être précis (voir le tableau 1.1 ci-dessous);
- d'indiquer clairement où, quand et avec qui ce comportement est observé.

Tableau 1.1 : Description du comportement

Vague	Meilleure
L'élève se fait mal.	L'élève se mord les mains, se donne des coups de poing à la tête lorsqu'un adulte de la classe lui dit que son activité préférée achève.
L'élève refuse de faire ce qu'on lui demande.	En classe, l'élève jette le matériel par terre quand l'enseignant lui dit qu'il est l'heure des mathématiques.

Une fois le comportement décrit, l'équipe doit décider s'il faut agir. Ce ne sont pas tous les comportements qui nécessitent une intervention élaborée de l'équipe. Certains comportements peuvent découler d'une situation précise (p. ex., une otite) et disparaître quand le problème est résolu.

Pour déterminer si le comportement nécessite une intervention, il convient d'examiner s'il :

- peut être dangereux pour l'élève ou les autres;
- peut entraver le processus d'apprentissage de l'élève ou des autres;
- peut entraîner des réactions négatives et/ou d'évitement chez les autres;
- peut restreindre les possibilités d'expérience en classe, à l'école ou dans la collectivité;
- est bien ancré ou susceptible de disparaître progressivement sans intervention directe (voir l'exemple au paragraphe précédent).

Note : Lorsque l'élève présente plus d'un problème de comportement, il est généralement plus efficace de choisir un des problèmes (à l'aide des cinq critères ci-dessus) et de s'y attaquer plutôt que de vouloir régler simultanément plusieurs comportements difficiles. Dans bien des cas, les efforts pour corriger un problème de comportement permettent de réduire la fréquence des autres. Par exemple, si l'élève *frappe, crie et court* pour échapper au bruit dans un corridor plein d'élèves, on peut diminuer l'occurrence des trois comportements en appliquant des stratégies pour aider l'élève à « gérer » ce bruit. Les trois comportements remplissent la même *fonction* pour l'élève, soit de s'échapper. Donc, en éliminant chez l'élève le besoin de s'échapper, on peut atténuer les trois comportements.

Étape 2 : Déterminer à quoi sert le comportement (ses fonctions) et les facteurs contributifs

Dans l'exemple ci-dessus, le fait de comprendre la fonction (le besoin d'échapper au bruit du corridor) du comportement difficile chez l'élève a permis d'appliquer des stratégies efficaces (visant à aider l'élève à gérer le bruit dans le corridor) et d'atténuer les trois problèmes de comportement qui répondaient aux besoins de calme éprouvé par l'élève dans le corridor.

La fonction du comportement difficile n'est pas toujours évidente. Il faut généralement recueillir (ou réexaminer) des informations concernant :

- l'élève;
- les événements ayant précédé la survenue du comportement (où, quand et avec qui c'est arrivé);
- le comportement proprement dit;
- les événements ayant suivi le comportement (conséquences, réactions des autres, etc.).

On doit toujours tenir compte des habiletés de l'élève en communication et en interaction sociale comme facteurs contributifs. Il importe également d'examiner les problèmes médicaux/dentaires potentiels, notamment les suivants :

- niveau de santé/bien-être général de l'enfant;
- effets secondaires de médicaments (ou conséquences de l'omission de prendre un médicament prescrit);
- qualité du sommeil de l'élève;
- nutrition, crises d'épilepsie, santé dentaire et tout ce qui peut influer sur le comportement de l'élève.

Cela fait, l'équipe peut investiguer plus à fond le comportement. Le tableau 1.2 résume les facteurs à tenir en compte.

Tableau 1.2 : Facteurs influant sur le comportement

Facteurs propres à l'élève

- Compétences en communication et compétences sociales
- Capacité d'attention
- Capacité cognitive
- Compétences en résolution de problèmes

Facteurs externes

- Nature de l'enseignement (p. ex., niveau de langage approprié, attentes claires, choix offerts, difficulté des tâches adaptée aux compétences cognitives)
- Structure, routine et prévisibilité de l'horaire, des activités
- Influence des autres, impact de l'environnement (p. ex., ce comportement survient-il en présence d'une personne mais pas d'une autre; dans un environnement et non dans l'autre)
- Impact du bruit/éclairage/mouvement

Fontion(s) du comportement

- S'esquiver d'une tâche, échapper à une personne/un environnement
- Attirer l'attention
- Obtenir quelque chose de tangible (p. ex., activité/objet préféré)
- Fonction sensorielle (p. ex., autostimulation)
- Si l'élève s'exprime peu ou pas du tout, se demander : « Si ce comportement pouvait parler, que dirait il? »

Éléments déclencheurs (causes potentielles) du comportement

- Événements ou situations précédant immédiatement le comportement (p. ex., tâche, personne ou endroit particulier, moment de la journée, demandes ou refus)
- Événements ou situations survenus bien avant le problème de comportement et influant sur le comportement (p. ex., l'élève a mal dormi et est irritable)

Conséquences influant sur la fréquence du comportement

- Événements survenant après le comportement, qui augmentent ou diminuent sa fréquence (p. ex., attention suscitée, temps de pause, félicitations, objet tangible ou aliment)

Note : Selon les circonstances et l'élève touché, des conséquences identiques peuvent avoir différents effets sur la fréquence du comportement. Par exemple, l'élève qui attache beaucoup d'importance aux contacts sociaux peut se sentir puni s'il est placé à l'écart des autres (ce qui diminue généralement la fréquence du comportement), tandis que celui qui aime être seul et tranquille considérera cette conséquence comme étant agréable (ce qui augmente habituellement la fréquence du problème de comportement).

L'équipe peut obtenir de l'information à partir des :

- dossiers concernant l'élève, notamment son profil;
- entretiens avec des personnes qui connaissent l'élève, comme les parents, enseignants ou auxiliaires d'enseignement;
- observations directes (l'enregistrement vidéo est un outil très utile pour rassembler des informations).

À partir des données recueillies, l'équipe doit tenter de déterminer ce qui déclenche le comportement ou favorise sa poursuite, et la fonction qu'il remplit chez l'élève.

Étape 3 : Élaborer un plan

Lorsque l'équipe est capable de décrire le comportement, les facteurs déclenchants et les fonctions qu'il remplit pour l'élève, elle peut élaborer un plan pour aider l'élève à maîtriser ce comportement. Ce plan devrait inclure :

- une description du problème de comportement;
- les raisons pouvant l'expliquer;
- un changement souhaité au comportement;
- des stratégies proactives et/ou réactives, ou des outils d'habilitation pour l'élève;
- l'examen/évaluation de l'efficacité du plan.

Voici un exemple d'application de l'étape 3.

FICHE DE PLANIFICATION DU SOUTIEN AU COMPORTEMENT

Nom de l'élève _____Yves_____ **Date** ___ __ le _octobre___ __

Ce que l'élève fait _____, ne fait pas _____ (comment, quand, où, à quelle fréquence, avec qui)

L'élève jette le matériel par terre quand l'enseignant lui dit qu'il est l'heure des mathématiques.

Causes possibles :

L'élève peut :

- vouloir terminer sa tâche avant de commencer les mathématiques,
- ne pas comprendre ce qu'on veut de lui et être frustré,
- avoir besoin d'un signal visuel pour changer d'activité,
- être fatigué de l'activité,
- être capable de faire la tâche, mais il a trop à faire dans le temps alloué.

Indiquer le comportement souhaité (comment, quand, où, avec qui, avec quels signaux)

L'élève commence son travail de mathématiques à son pupitre le plus calmement possible après que l'enseignant aura présenté un signal visuel.

FICHE DE PLANIFICATION DU SOUTIEN AU COMPORTEMENT

Approches proactives	**Approches réactives**
• Donner à l'élève le temps de terminer ce qu'il fait avant de passer à l'activité suivante. • Fournir à l'élève les signaux visuels appropriés indiquant le temps qu'il reste pour terminer son activité. • S'assurer que l'élève a les capacités cognitives nécessaires pour faire l'activité. • Varier le matériel pour susciter l'intérêt. • Allouer suffisamment de temps pour que l'élève termine la tâche. • Montrer à l'élève comment surveiller le temps nécessaire pour faire le travail.	• Ignorer l'élève quand il jette le matériel par terre. • Réorienter l'élève. • Utiliser des outils d'habilitation comme un horaire visuel montrant qu'il est l'heure de faire des mathématiques.
Résultats	**Résultats**

Comportement/compétence souhaité chez l'élève

La fiche de planification ci-dessus est présentée à l'annexe F : Formulaires.

Il est parfois possible de déterminer un comportement alternatif (plus approprié) qui remplit, pour l'élève, la même fonction que le comportement difficile. Par exemple, l'élève qui crie et lance ses souliers parce qu'il ne peut nouer ses lacets, on peut montrer à demander de l'aide d'une façon plus acceptable.

Un comportement alternatif correspond habituellement à une façon plus efficace et appropriée de :

- communiquer;
- interagir socialement;
- maîtriser la colère;
- faire des tâches et activités courantes;
- assurer son autocontrôle.

Le répertoire de l'élève ne prévoit peut-être pas de comportements alternatifs; il faut alors les enseigner directement et utiliser constamment des renforçateurs. On doit choisir des comportements alternatifs que l'élève sera raisonnablement capable d'adopter, et les découper en segments plus facilement gérables pour l'enseignement. Par exemple, les comportements alternatifs qui dépassent le niveau actuel de développement cognitif ou moteur de l'élève sont voués à l'échec puisque l'élève ne pourra pas les assimiler.

Stratégies

Les stratégies correspondent aux méthodes utilisées par l'équipe pour aider l'élève à apprendre à maîtriser son propre comportement. Le but des stratégies proactives et réactives est le même : diminuer les problèmes de comportement chez l'élève.

Les stratégies proactives sont axées sur les événements et circonstances précédant le comportement difficile. L'enseignement de comportement alternatif et l'usage d'outils d'habilitation pour l'élève sont des exemples de stratégies proactives. Les stratégies réactives ciblent les faits succédant au comportement. Les stratégies réactives peuvent consister à simplement ignorer le comportement (si possible), à réorienter l'élève ou à renforcer un comportement souhaitable immédiatement après l'incident.

La présente annexe renferme un guide d'évaluation de problèmes qui propose une série de stratégies liées à des comportements précis. Dans l'élaboration du plan, on devrait aussi envisager l'emploi des stratégies d'enseignement présentées aux chapitres 4 et 5. Un PEP approprié est un outil puissant pour prévenir ou diminuer les comportements difficiles.

Outils d'habilitation pour l'élève

Dans certains cas, il peut être approprié de fournir des outils d'habilitation, soit isolément, soit en combinaison avec le comportement alternatif souhaitable. Un outil d'habilitation est une mesure de soutien externe qui permet à l'élève de fonctionner avec davantage d'autonomie. Exemples d'outils d'habilitation pour l'élève :

- horaire illustré;
- bouchons pour les oreilles;
- changements d'aménagement des locaux, p. ex., disposition des pupitres;
- chaise pour faire asseoir l'élève pendant une activité en cercle, au lieu de l'asseoir par terre.

Il existe une vaste gamme d'outils d'habilitation pour l'élève, selon le profil de l'élève et les circonstances entourant le problème de comportement.

Étape 4 : Examiner et évaluer le plan

Il faut fixer une date (habituellement deux semaines après la mise en œuvre initiale du plan) pour déterminer si le plan contribue à diminuer les problèmes de comportement. S'il faut apporter des changements, il est préférable de le faire avant de perdre trop de temps.

L'équipe devrait déterminer si :

- les problèmes de comportement ont diminué;
- les stratégies sont appliquées uniformément;
- les outils d'habilitation sont encore efficaces;
- des stratégies différentes doivent être examinées.

Guide de dépannage

Comment utiliser le guide de dépannage

Le guide d'évaluation de problèmes vise à compléter le processus énoncé dans la première section de l'annexe C en fournissant des raisons et stratégies possibles liées à différents gestes et problèmes de comportement de l'élève. L'index présenté dans les pages suivantes permettra à l'équipe de trouver de l'information concernant divers comportements de l'élève.

Remarques

- Si un comportement précis n'est pas énuméré dans la liste, chercher une action similaire dans l'index. Bien des comportements remplissent des fonctions similaires pour l'élève, et les stratégies relatives à un comportement pourraient s'appliquer à un autre.
- Pour des raisons de concision, le guide de dépannage ne tient pas compte des questions de stimuli sensoriels. Veuillez consulter les pages 27 à 49 du chapitre 5 pour des stratégies concernant les réactions anormales à des stimuli sensoriels.

Mots clés

		Page
Interaction sociale	Bouscule les autres en passant	37
	Corrige/dénonce le comportement des autres	38
	Démontre un langage/comportement d'ordre sexuel inapproprié	43-44
	Grossier	36
	Interrompt	38
	Ne joue pas avec les autres	32
	Obsédé par une personne	39
	Personnalise de façon excessive	37
	Problèmes à la récréation	33-34
	Réagit de façon disproportionnée aux événements	40
	Réagit de façon excessive aux anniversaires	40
	Refuse d'attendre son tour	41
	Rejette les marques d'affection ou les recherche par des moyens inappropriés	42
	Rit quand d'autres sont tristes	35
	Veut gagner	41
Communication (réceptive)	Ne comprend pas l'horaire visuel	52
	Ne comprend pas le langage corporel	53
	Ne répond pas quand on l'appelle	50
	Ne suit pas les consignes	45-48
	à moins qu'on les répète	49
	appropriées à son âge	49
	immédiatement	50
	Réagit de façon imprévisible aux louanges	51
	Se sauve quand on l'appelle	51
Communication (non verbale)	A un contact visuel inapproprié	54
	Se sert de comportements au lieu de mots pour s'exprimer	55
	Se tient trop près	55
Communication (expressive)	Démontre autres difficultés communes	58
	S'exprime avec l'écholalie	56-57
Observance des routines de l'école	A de la difficulté à se placer en rang	60
	Bouge constamment	64
	Crie en classe ou dans le corridor	62
	Dépendance face à l'adulte	73
	Dérange les autres	76
	Entrée dans la classe	63
	Exige toute l'attention	72
	Inattentif, facile à distraire	75
	Ne regarde pas le professeur	74

	Persévérer	71
	Préfère les activités familières	70
	Réticent	
	à entrer à l'école	59
	à faire les tâches demandées	65-66
	à faire les travaux scolaires	67-69
	Se sauve	61
Transitions	Changement	
	d'activité	77
	dans l'environnement	77
	de contexte	78
	Résistance à tout changement	79
Maîtrise de la colère	Agressif	81
	Crises de colères	83
	Jurons	82
	S'inflige des blessures	80

Interaction sociale : Ne joue pas avec les autres

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• S'isole en classe (p. ex., apporte les jouets/matériel dans un coin et tourne le dos aux autres) ou • Semble observer les autres jouer mais ne participe pas à leurs jeux; réticent à l'intervention d'adultes	• Davantage porté vers les objets que les personnes à cause : – du désir d'expériences sensorielles répétitives – de compétences de communication limitées – du manque d'expérience sociale ou • Peu ou pas enclin à se tenir avec les autres ou • Manque de compétences en communication/ amorce de la conversation pour participer aux jeux/activités des autres (particulièrement fréquent chez les élèves plus avancés qui ont toujours préféré l'ordinateur ou les jeux vidéos)	Observer les activités/le matériel que l'élève choisit spontanément. Dans un espace non distrayant, montrer à l'élève à travailler/s'amuser avec du matériel/des activités en parallèle avec l'adulte, et à utiliser du matériel de différentes façons (p. ex., balles de diverses tailles dans différents contextes utilisées de diverses façons). Aux élèves plus âgés/avancés, montrer des activités appropriées à leur âge, p. ex., jeux de cartes/de table, cartes de collection, statistiques de disciplines sportives ou album de découpures/ photos. L'initier à participer à un jeu à tour de rôle avec un adulte. Amener un autre élève à jouer en parallèle. Amener un autre élève dans un jeu interactif. Initier une activité familière avec un compagnon de jeu familier en classe. **Note :** Il faudra peut-être beaucoup de temps et d'essais pour que la stratégie réussisse.
• Ne cesse de vouloir s'intégrer à des groupes mais utilise des mots ou des gestes dérangeants; continue ses approches même si elles échouent	• Ne sait interpréter ni imiter les règles subtiles et souvent changeantes dans ce type d'interaction • Ne connaît qu'une seule stratégie; ne peut pas en imaginer d'autre	Si possible, faire pratiquer l'élève en petits groupes. Enregistrer d'autres élèves qui réussissent à s'intégrer à des groupes et/ou attirer l'attention de l'élève quand cela se produit en classe. Si l'élève est compétent verbalement, le laisser pratiquer un dialogue type indiquant ce qu'il faut dire et faire pour se joindre à un groupe. Montrer aux élèves à réagir favorablement aux efforts de leur camarade. Féliciter et récompenser tous les élèves qui ont intégré un camarade dans leur groupe. Faire pratiquer l'élève en lui montrant différentes approches de résolution de problèmes.

Interaction sociale : Problèmes à la récréation

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• S'isole dans la cour, marche seul, se tient près de la porte, ou veut parler à un adulte	• Ne sait pas comment pratiquer les activités de jeu ou utiliser l'équipement dans la cour ou • Est perturbé par le bruit ou les mouvements ou • A besoin d'un « temps mort » où les interactions sociales/les tâches/ l'écoute ne sont pas obligatoires	Lui montrer à faire des activités et à utiliser l'équipement, seul avec lui dans la cour, à des moments autres qu'à la récréation, et introduire graduellement quelques autres élèves familiers. Essayer de trouver un coin plus calme de la cour pour que l'élève puisse jouer avec quelques camarades, plutôt que d'avoir à jouer au milieu d'un grand nombre d'élèves. Penser à assigner des copains de récréation ou un élève plus âgé pour jouer, pendant toute la récréation ou une partie, à un jeu prédéterminé que l'élève connaît déjà. Voir Gray, C. *Taming the Recess Jungle*, 1993. Laisser l'élève prendre un « temps mort » à la récréation pour récupérer du stress en classe.
• Sort de la cour de l'école pour rentrer chez lui ou simplement pour sortir	• Veut aller à la maison ou • Tout grand espace ouvert est une invitation à courir ou • Aime être pourchassé	Prévoir la supervision d'un adulte en tout temps, qui se tiendra entre l'élève et l'accès à la rue. Utiliser des illustrations des attentes relatives à la récréation et des récompenses significatives s'il fait bien durant la récréation; prévoir une activité intéressante juste après la récréation. Lui offrir des expériences où il pourra courir ou être pourchassé dans un jeu structuré; s'assurer qu'il ne peut atteindre la rue. Si quelqu'un doit le pourchasser, ne fournir aucune interaction. Le ramener à l'endroit d'où il est parti et lui faire pratiquer en marchant ce qu'il doit faire. Le féliciter/récompenser.

(suite)

Interaction sociale : **Problèmes à la récréation** (suite)

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Réticent à sortir pour la récréation	• Déteste tout changement d'environnement ou • Ne sait pas comment s'amuser à la récréation ou • Devient surexcité quand les autres s'habillent pour la récréation; anxieux quand il doit utiliser les escaliers, à cause de la température ou des déplacements d'air à l'extérieur, et/ou des bruits/mouvements à la récréation	Voir la section des « Transitions » qui discute de la préparation aux transitions. Voir ci-dessus le passage sur l'enseignement préalable d'activités à faire à la récréation. Il est possible de désensibiliser l'élève aux changements des conditions météorologiques. Avoir à gérer les changements extérieurs peut être si stressant pour l'élève qu'il serait préférable de passer ce temps à l'intérieur pour faire des activités favorisant l'atteinte d'objectifs de son PEP. Fournir l'aide d'un adulte dans les escaliers, au besoin. Laisser l'élève quitter la classe avant les autres pour qu'il puisse s'habiller seul.
• N'attend pas son tour pour utiliser l'équipement de la cour d'école, p. ex., balançoires ou ballons; se cramponne aux objets, refuse de les rendre	• Ne comprend pas le principe du jeu à tour de rôle ou • A une perception différente du temps; a l'impression qu'il vient juste de commencer à jouer ou • N'a pas assez d'expériences avec les ballons/balançoires parce qu'il a besoin d'une exposition plus longue pour apprendre à les apprécier	Voir la section « Refuse d'attendre son tour », qui indique comment enseigner à attendre son tour. Enseigner d'abord à attendre son tour dans un milieu peu distrayant, avec des adultes. Établir des limites quantitatives (p. ex., « dix balancements, puis c'est fini »; prévoir ensuite une autre activité que l'élève aime pour lui faciliter la transition. Le féliciter/récompenser s'il réussit. Offrir à l'élève la possibilité d'utiliser plus longtemps l'équipement de jeu en dehors de la récréation. S'assurer qu'il commence à s'habiller assez tôt pour qu'il ne passe pas la récréation à se préparer à sortir.

Interaction sociale : Rit quand d'autres sont tristes

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Rit de façon intempestive quand d'autres sont blessés ou tristes ou • Semble provoquer ou blesser volontairement les autres pour voir leur réaction	• Se sent dépassé et/ou dérouté par les manifestations de douleur ou d'émotions chez les autres; réaction dictée par l'anxiété/désarroi ou • Provoque une réaction de cause à effet pour la satisfaction de pouvoir prévoir et contrôler les événements; ne comprend pas que les émotions et points de vue des autres sont différents des siens	Selon le niveau de compétence cognitive et en communication de l'élève, saisir toutes les occasions courantes pour expliquer les types de réactions émotives; utiliser le vocabulaire et expliquer les raisons (p. ex., « Il pleure parce qu'il est tombé sur le gravier et s'est blessé au genou. Regarde son visage. Il a les yeux fermés et son visage est tout contracté, comme ça [l'adulte fait comme l'élève] et il ne sourit pas. C'est comme ça qu'on paraît quand on est triste. ») Nommer les émotions de l'élève quand il en exprime; utiliser un miroir. En cas de provocation délibérée, rester neutre et utiliser des règles comme « Comment parler aux autres élèves ».

Interaction sociale : Grossier

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Dit des choses grossières ou impolies aux autres; se montre insensible aux sentiments des autres	• Presque sûrement, ne comprend pas la signification des expressions faciales, du langage corporel, qui indiquent l'état émotionnel ou • Ne comprend pas les règles sociales subtiles (p. ex., parler de diverses façons à différentes personnes; éviter certains sujets ou questions)	Expliquer clairement la situation à l'aide de mots/graphiques/Conversations en bandes dessinées, etc. Expliquer aux camarades pourquoi l'élève dit parfois des mots inappropriés. Organiser des pratiques sous forme de jeux de rôles. Faire remarquer à l'élève comment les autres réagissent à ces situations. Enregistrer ses camarades sur vidéocassette ou utiliser des vidéos/CD commerciaux. Dresser des listes de situations types et de réactions possibles qui sont appropriées/inappropriées.
	• A appris par expérience que d'utiliser certains types de mots ou d'expressions fait rire ou attire l'attention des camarades; a peu d'autres moyens de faire réagir ses pairs	Expliquer clairement la situation à l'aide de mots/graphiques/Conversations en bandes dessinées, etc. Montrer les façons acceptables d'attirer l'attention des autres; le faire pratiquer. Demander aux pairs d'aider l'élève à apprendre comment agir en évitant d'avoir la réaction qu'il désire quand il se conduit mal.

Interaction sociale : Personnalise de façon excessive

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Personnalise de façon excessive, interprète comme un rejet personnel les réactions des autres quand ils sont fatigués ou irrités (« Elle est fâchée contre moi; elle n'est plus mon amie »); devient très contrarié et/ou rebelle ou agressif	• Presque sûrement, ne comprend pas la signification des expressions faciales et du langage corporel, qui indiquent l'état émotionnel; enclin à se centrer sur lui-même, ne comprend pas que d'autres aient des réactions motivées par des raisons qui n'ont pas de rapport avec lui	Expliquer clairement la situation à l'aide de mots/ graphiques/Conversations en bandes dessinées, etc. Présenter ces situations sous forme de jeux de rôles; fournir à l'élève les mots pour demander à quelqu'un comment il va (p. ex., « Tu as l'air malheureux. Est-ce que je peux faire quelque chose pour t'aider? Es-tu fâché contre moi? » « Est-ce que j'ai fait quelque chose de mal? ») Aider l'élève à apprendre et à pratiquer un dialogue type qui devrait le rassurer quand ces situations se présentent. Consulter les ouvrages de Duke et Nowicki, et ceux de Winner dans les Lectures suggérées.

Interaction sociale : Bouscule les autres en passant

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Bouscule ses camarades en passant ou leur écrase les pieds sans avoir l'air de se rendre compte qu'ils sont là	• Si concentré sur son objectif qu'il ne voit vraiment pas les autres ou • Difficulté de planification motrice ou de contrôle de ses impulsions	Si possible, arrêter l'élève quand il en bouscule d'autres et attirer son attention sur la présence des autres. Lui faire remarquer comment les autres élèves se déplacent quand ils veulent dépasser quelqu'un. Aider l'élève à voir et à planifier les mouvements nécessaires et à s'excuser au besoin. Si l'élève peut utiliser des aides visuelles, dessiner un plan pour/avec lui. Le féliciter quand il réussit.

Interaction sociale : Corrige/dénonce le comportement des autres

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Corrige ou dénonce le comportement des autres	• Est très attaché aux règles; utilise les règles pour comprendre comment fonctionne le monde et ce qu'on attend de lui; a de la difficulté à comprendre les exceptions et le sens de « parfois », et à comprendre pourquoi l'adulte ne sanctionne pas immédiatement une infraction	Expliquer clairement la situation, les règles sociales et les attentes des autres à l'aide de mots/graphiques/*Conversations en bandes dessinées*, etc. Organiser des jeux de rôle seul avec l'élève ou en petits groupes. Essayer d'inverser les rôles pour que l'élève voie comment il réagit quand il se fait reprendre constamment. Concernant la délation, montrer la règle selon laquelle on dit à l'adulte si une personne fait quelque chose qui pourrait faire du tort à lui, à une autre personne ou à la propriété. Faire pratiquer dans des jeux de rôle. Enseigner cette règle à toute la classe pour que l'élève voie qu'elle s'applique à tous.

Interaction sociale : Interrompt

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Interrompt constamment les autres pour corriger leurs gestes, leur orthographe ou grammaire	• Très attaché aux règles (voir ci-dessus); la rectitude lui donne une impression de sécurité; a besoin de voir le monde en noir et blanc (sans nuances)	Expliquer clairement la situation à l'aide de mots/graphiques/*Conversations en bandes dessinées*, etc. Organiser des jeux de rôle seul avec l'élève ou en petits groupes. Essayer d'inverser les rôles pour que l'élève voie comment il réagit quand il se fait interrompre ou reprendre constamment. Établir des limites concrètes, p. ex., autoriser un certain nombre d'interruptions ou corrections par heure, et donner une « banque » de billets; l'élève remettra un billet à chaque intervention. Permettre à l'élève de répondre à son besoin de corriger les erreurs en préparant des fiches de travail dont la grammaire, la ponctuation ou l'orthographe doivent être corrigées. Enseigner la flexibilité.

Interaction sociale : Obsédé par une personne

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Obsédé positivement par une personne en particulier (p. ex., veut jouer ou parler avec lui constamment; veut son attention exclusive) • Peut avoir de la difficulté à se concentrer sur autre chose en présence de cette personne	• Bloqué à un stade de développement, comme bien des enfants (« C'est ma maman » ou « C'est mon ami et tu ne peux pas jouer avec lui ») ou • N'a aucune interaction positive avec d'autres personnes; ne sait pas comment établir des liens avec d'autres	Aider l'élève à ajouter des activités à son répertoire et des amis avec qui il se sent bien et a du plaisir pour qu'il puisse apprécier la compagnie d'autres personnes. À l'aide d'une histoire sociale, expliquer les règles de l'amitié et des jeux à tour de rôle. Travailler à l'extérieur de la classe pendant certaines périodes pour aider l'élève à se « décoincer ». **Note :** Consulter le site www.TheGrayCenter.org (Ask the Experts) pour d'autres idées.
• Obsédé négativement par une personne en particulier (p. ex., agressif quand il le voit; essaie de briser ses effets personnels; prétend que cette personne/sa famille est dangereuse quand ce n'est pas le cas	• Comportement stéréotypé, répétitif; assez courant chez les personnes atteintes de TSA	Pour les obsessions négatives, utiliser des approches visuelles (graphiques/imprimés/photos) pour préparer un dialogue positif concernant cette personne. Pendant un certain temps, essayer de structurer l'horaire de l'élève pour diminuer les contacts avec l'autre personne afin de briser l'ancienne habitude et d'en établir de nouvelles. **Note :** S'assurer que l'élève qui a une obsession négative n'a pas l'occasion de blesser cette personne ou d'endommager ses affaires. Assurer l'autre personne qu'il n'a rien fait de mal.

Interaction sociale : Réagit de façon disproportionnée aux événements

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Réagit trop fort ou trop peu à des événements, surtout ceux qui ont une composante émotionnelle; ne peut adapter l'inten-sité et la nature de la réaction à la situation	• Anxieux chronique à cause d'autres facteurs de stress (environne-mentaux, familiaux, sociaux, etc.); incapable d'en supporter davantage ou • Très sensible à l'expression d'émotions; interprète toute escalade d'émotion chez les autres, même de bonheur/plaisir, comme une surcharge et se replie sur lui-même ou • Comprend mal ce qui motive les attentes et règles sociales, ou les motivations et actions des autres	Indiquer immédiatement à l'élève les mots ou gestes appropriés. Seul avec lui ou en petits groupes, utiliser des histoires sociales, vidéos commerciales, vidéos de l'élève et de ses camarades ou d'autres techniques pour une discussion/démonstration du type de réaction approprié, et de l'intensité proportionnelle à diverses situations. Faire des jeux de rôles dans un environnement sécuritaire. Appliquer les notions à des situations courantes, même s'il faut les inventer. Toujours faire le bilan de ce qui s'est passé et dire à l'élève ce qu'il a bien fait et pourquoi (p. ex., « Ça a bien été parce que… ») pour qu'il ne reste pas avec l'impression d'avoir échoué, ou qu'il est le seul responsable de ce qui est arrivé. Prévoir plus de temps dans le programme de l'élève pour développer ses habiletés sociales, en communication sociale, en résolution de problèmes sociaux.

Interaction sociale : Réagit de façon excessive aux anniversaires

Action	*Raisons possibles*	*Strategies*
• Est contrarié quand on fête en classe l'anniversaire d'un autre élève (veut souffler les chandelles, prendre des cadeaux, etc.)	• Ne comprend pas ce que signifie la fête, ou le passage du temps, et que chacun a son anniver-saire une fois par année, qu'il aura une autre fête d'anniversaire plus tard, etc.	Utiliser des histoires sociales, jeux de rôles, aides visuelles et verbales pour expliquer les rituels, le calendrier, etc. Organiser des jeux de rôle des comportements appropriés, seul avec l'élève, p. ex., à l'aide de dessins ou d'animaux de peluche dans différents rôles; puis ajouter un ou deux élèves au jeu de rôles. Le faire pratiquer à l'avance pour qu'il sache à quoi s'attendre, quoi dire/faire, etc.

Interaction sociale : Refuse d'attendre son tour

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Refuse d'attendre son tour avec ses camarades, même dans des activités non compétitives	• N'a pas appris l'interaction sociale circulaire des jeux à tour de rôle	Expliquer pourquoi il doit attendre son tour. Pratiquer cette habileté, un adulte seul avec l'élève, en commençant par des tours de quelques secondes, durant une période limitée, suivie d'une activité préférée ou d'un renforçateur. Les activités de motricité globale rapides peuvent être plus faciles à utiliser pour enseigner à attendre son tour plutôt que les activités sédentaires. Prolonger graduellement le temps d'attente. Enseigner les habiletés prosociales et les dialogues types comme « Cinq façons de louanger ». Afficher des illustrations/cartons aide-mémoire de ce qu'il doit dire et faire. Le faire pratiquer et le louanger.

Interaction sociale : Veut gagner

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Refuse de jouer des jeux à moins qu'il ne soit certain de gagner ou • Devient extrêmement contrarié à moins qu'il ne soit certain que son travail est « le meilleur »	• Est inflexible et très attaché aux règles ou • Est anxieux concernant son statut social; n'a pas beaucoup d'estime de lui même ou • Voit la vie comme une partie qu'on gagne ou qu'on perd, sans rien entre les deux	Expliquer que les gens jouent à des jeux pour le plaisir de l'interaction, et pas seulement pour gagner. Enseigner la flexibilité et la tolérance quand il s'agit d'atteindre des objectifs progressifs plutôt que de toujours viser la perfection, ou de se comparer avec d'autres. Chercher des façons d'accroître son estime de lui même.

Interaction sociale : Rejette les marques d'affection ou les recherche par des moyens inappropriés		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Réagit avec colère ou irritation si quelqu'un le touche, même en passant, et repousse les autres élèves qui veulent lui faire un câlin	• Est hypersensible au toucher, surtout quand il ne voit pas venir l'autre; dépassé par les aspects sensoriels et émotionnels de l'affection	Discuter avec les parents et consulter un ergothérapeute concernant la désensibilisation au toucher et marques d'affection. Lui montrer à accepter et à donner les signes de victoire (« Tape m'en cinq ») ou des signes secrets de la main ou certains mots qui montrent une complicité. Expliquer aux pairs qu'il n'aime pas se faire prendre dans les bras mais qu'il peut apprendre « Tape m'en cinq ». Empêcher les autres de l'agacer/l'intimider. Lui montrer des façons acceptables de réagir aux taquineries/à l'intimidation.
• Recherche l'affection de façon inappropriée avec des adultes familiers (contact de tout le corps, visage collé au corps de l'adulte, touche constamment)	• Peut passer par une phase affectueuse qui correspond à son niveau de développement mais pas à son âge chronologique; au moment où il commence à aimer ces contacts, les adultes ne semblent plus les apprécier avec lui	Utiliser des histoires sociales ou de ressources comme *Circles Program* (Champagne, 1993) pour aider l'enfant à apprendre quels types d'affection sont appropriés avec différentes personnes dans le monde. Lui montrer les contacts physiques appropriés et d'autres façons d'apprécier l'interaction sociale avec des adultes/pairs. Fournir des occasions d'avoir des contacts physiques vigoureux (pressions) et marques d'affection appropriés pour répondre aux besoins sensoriels et sociaux.
• Ne sait pas faire la différence avec les étrangers; peut parler, accompagner et/ou se montrer affectueux avec n'importe qui	• Ne peut discriminer entre les gens et peut considérer les personnes comme des sources interchangeables de récompenses, ou de stimulation intéressante/ d'attention	Voir ci dessus. Montrer des règles précises et lui faire pratiquer, peut-être avec d'autres personnes jouant le rôle d'étrangers. Se préparer à fournir une supervision continue, puisque l'enfant ne pourra peut être jamais agir de façon sécuritaire avec les étrangers.

Interaction sociale : Démontre un langage/comportement d'ordre sexuel inapproprié

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Parle des parties du corps (pénis, vagin, etc.) dans des contextes inappropriés ou • Essaie de regarder sous les vêtements des autres	• Peut répéter des bribes de ce qu'il a appris à la maison ou entendu ailleurs, pour obtenir plus d'information ou • Peut simplement essayer d'engager une conversation ou • Peut signaler une confusion au sujet de la puberté, ou des changements dans son corps ou chez les autres, ou du comportement différent de ses pairs, et d'un besoin d'information, de se faire rassurer	Recevoir les paroles de l'élève avec une attitude calme et détachée; le réorienter vers un autre sujet/activité. En collaboration avec la famille, utiliser des histoires sociales pour lui inculquer des règles simples permettant de distinguer ce dont on peut parler avec la famille, le médecin ou l'infirmière, les sujets qu'on peut aborder avec des amis, quand et comment en parler. Le renseigner sur la sexualité, la santé et l'hygiène personnelle en termes appropriés à son niveau de développement. Se rappeler que l'élève peut être beaucoup plus avancé sur le plan de la maturité physique que de ses intérêts, ses compétences intellectuelles ou sa maturité émotionnelle.
	• Peut aimer provoquer des réactions fortes ou prévisibles par ses paroles ou actes; a appris par expérience ou observation qu'en parlant des parties du corps ou de sexualité, il provoque souvent un trouble chez les adultes et les rires/l'attention des pairs	Rester calme; garder un ton et une expression faciale neutres. Prévoir une stratégie commune pour tout le personnel de l'école pour éviter de créer un renforcement social. Si possible, expliquer aux pairs que l'élève dit souvent des choses mais ne comprend pas que ce n'est pas gentil ou « adulte », et que chacun a la responsabilité de l'aider à apprendre comment agir en ne riant pas de ses remarques inappropriées et en les ignorant.

Interaction sociale : Démontre un langage/comportement d'ordre sexuel inapproprié (suite)		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Se masturbe ou se fait des attouchements à l'école	• Aime la sensation qu'il provoque; l'utilise comme réconfort quand il est stressé, ennuyé ou désoeuvré, ou qu'il a du temps libre	Collaborer avec les parents pour s'entendre sur la façon de réagir et des stratégies. Observer l'élève pour déterminer dans quels contextes il manifeste ce comportement; changer au besoin l'horaire ou les activités pour diminuer le stress, accroître la structure/prévisibilité et introduire plus d'activités intéressantes. Envisager de lui faire porter une salopette ou des pantalons avec une ceinture plus ajustée, et encourager d'autres activités où il doit utiliser les deux mains. Au cours de l'entraînement à la sexualité et à l'hygiène, lui enseigner où et quand la masturbation est acceptable.
	• Aime provoquer des réactions fortes et prévisibles chez les autres	Rester calme; garder un ton et une expression faciale neutres. Prévoir une stratégie commune pour tout le personnel de l'école pour éviter de créer un renforcement social. Si possible, expliquer aux pairs que l'élève dit souvent des choses mais ne comprend pas que ce n'est pas gentil ou adulte, et que chacun a la responsabilité de l'aider à apprendre comment agir en ne riant pas de ses remarques inappropriées et en les ignorant.

Communication (réceptive) : Ne suit pas les consignes

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Ne suit pas les consignes ni ne semble comprendre ce qu'il entend	• Ne comprend pas les paroles	Toujours utiliser des aides visuelles/gestes/ démonstrations.
	• N'attache pas de signification aux paroles; considère les paroles comme d'autres bruits ambiants	Enseigner la signification de mots importants (p. ex., nourriture, jouets qu'il aime), un mot à la fois, dans un cadre peu distrayant.
	• Ne comprend pas certains mots	Lui enseigner d'avance ces mots et s'assurer qu'il les comprend, et pas seulement qu'il est capable de les répéter. Utiliser des expériences pratiques/ concrètes pour montrer la signification.
	• Débit de la parole trop rapide pour lui permettre de traiter l'information	Ralentir (p. ex., parler, attendre dix secondes, répéter les mots, attendre dix secondes). Utiliser des aides visuelles au besoin.
	• Ne peut occulter les facteurs distrayants	Donner des conseils ou présenter le nouveau matériel dans un cadre peu distrayant. Montrer à l'élève des stratégies pour se concentrer et écarter les distractions (p. ex., placer sa main devant les yeux pour diminuer le champ visuel; utiliser des ouates/bouchons/écouteurs pour atténuer les bruits; diminuer les facteurs de distraction autant que possible.

(suite)

Communication (réceptive) : **Ne suit pas les consignes** (suite)

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Ne suit pas les consignes ni semble comprendre ce qu'il entend	• Ne commence pas à écouter du début parce qu'il est concentré sur autre chose	Fournir un signal visuel ou verbal signifiant « Attention, écoute » (d'abord, seul avec l'élève, puis en classe; utiliser toujours le même signal). Souligner verbalement les mots importants (p. ex., « La chose la plus importante à retenir, c'est… »).
	• Comprend un mot puis arrête d'écouter; saute aux conclusions (p. ex., entend « Le bateau flotte au vent » au lieu de « Le drapeau flotte au vent » parce qu'il associe flotter avec bateau	Utiliser des aides visuelles/verbales/ physiques pour expliquer le sens; vérifier la compréhension de l'élève autrement que par la répétition des consignes. Considérer ce comportement comme un moyen de communiquer l'anxiété, le besoin de prévisibilité.
	• Comprend le sens littéral des mots, mais pas les nuances véhiculées par l'inflexion de la voix, l'accentuation, le sarcasme, etc.	Utiliser l'enseignement direct, au moyen de d'enregistrements audios ou vidéos de ses pairs et laisser l'élève pratiquer dans plusieurs contextes. En faire une activité en classe, s'il y a lieu. Faire savoir à l'élève que c'est très mêlant; lui indiquer les mots pour demander des précisions.

(suite)

Communication (réceptive) : **Ne suit pas les consignes** (suite)

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Ne suit pas les consignes ni semble comprendre ce qu'il entend	• Entend les principaux mots mais pas les marqueurs grammaticaux qui donnent le sens ou • Phrase trop complexe ou longue	Découper le message en phrases simples et courtes; utiliser des constructions simples. Par exemple, au lieu de : « Avant de sortir, vérifiez si votre nom est sur la copie et mettez-les sur mon bureau, et n'oubliez pas que nous allons au gymnase juste après la récréation », dire : « D'abord, regarde ta feuille d'examen. Vérifie si ton nom est écrit dessus. Puis mets ta feuille sur mon bureau. Ensuite, tu peux sortir. » Sensibiliser les adultes à ce problème; s'attendre à ce que la situation se présente fréquemment.
	• Interprète au sens littéral plutôt qu'au sens figuré (p. ex., « Tomber dans les pommes », « Donne-moi un coup de main », « Pousse-toi un peu »); devient contrarié parce qu'il ne peut pas se fier qu'il n'y a qu'une seule signification pour un mot	Utiliser des approches visuelles/tactiles ou des expériences pour expliquer qu'un mot peut avoir plusieurs sens dans divers contextes. Organiser des leçons en groupes sur les homophones/homonymes/sens multiples; afficher en classe des tableaux d'exemples qu'on peut compléter. Sensibiliser tous les adultes à ce problème; s'attendre à ce que la situation se présente fréquemment.
	• Devient si distrait ou irrité quand l'interlocuteur fait des erreurs de grammaire, de faits ou d'orthographe qu'il manque le reste de la phrase	En petits groupes, montrer à l'élève à noter sur papier les erreurs et à attendre pour les corriger. Commencer par une attente d'une ou deux minutes, puis l'allonger. Utiliser une histoire sociale montrant que « Mon travail, c'est de me rappeler ce que le professeur dit ».

(suite)

Communication (réceptive) : **Ne suit pas les consignes** (suite)

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Souvent, ne suit pas les consignes ni ne semble comprendre ce qu'il entend, même s'il peut répéter le message	• Peut « entendre ce qui fait son affaire » parce que le véritable sens ne lui plaît pas ou l'oblige à changer ses attentes ou à gérer une ambiguïté (p. ex., deux personnes différentes ayant le même nom, changement d'horaire pour le cours d'informatique) ou • À la fois est très anxieux face aux changements et complaisant quand il s'agit du langage; est capable de tâches multiples, peut répéter ce qu'il sait que l'on a dit et ce que l'ont veut qu'il répète, mais retient en lui-même sa propre compréhension qui l'accomode **Note :** S'attendre à ce que la situation se présente fréquemment	Toujours utiliser autant de moyens que possible pour transmettre l'information à l'élève (dessins au trait, démonstrations, paroles, imprimés, etc.). Demander à l'élève de communiquer sa compréhension de diverses façons autres qu'en répétant les mots (p. ex., paraphrases, démonstrations, mime, dessin). Discuter directement de ce comportement avec l'élève. Souligner que cela arrive plusieurs fois par jour et que ça peut provoquer chez lui plus de frustration, d'anxiété vers la fin de la journée. Utiliser une histoire sociale; faire pratiquer avec une autre personne à l'aide de bulles (phylactères) pour lui rappeler d'écouter et de se rappeler ce qui a été réellement dit.
	• Ne traite que les mots importants (ex. : ordinateur, aujourd'hui) et rate le sens de l'ensemble du message (p. ex., « il n'y aura pas de cours à l'ordinateur aujourd'hui ») **Note :** Cet élément peut aider à expliquer les « crises sans aucune raison »	Demander à l'élève de communiquer sa compréhension de diverses façons autres qu'en répétant les mots (p. ex., paraphrases, démonstrations, mime, dessin).

Communication (réceptive) : Ne suit pas les consignes appropriées à son âge		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Ne semble pas comprendre les instructions appropriées à son âge (p. ex., « sois gentil », « montre que tu peux être un bon ami », « conduis-toi comme un grand garçon de première année dans la bibliothèque »)	• Paroles trop vagues; l'élève ne sait pas ce qu'il doit faire ou dire	Donner des consignes claires et précises en peu de mots et/ou au moyens d'aides visuelles. Découper la tâche en étapes, p. ex., : 1. Marche en rang, les mains dans les poches. 2. Suit l'élève qui est en avant de toi jusqu'au tapis. 3. Assieds-toi sur ton tapis, les mains au repos et regarde le bibliothécaire. Lui enseigner quelques comportements souhaités à l'aide de démonstrations/jeux de rôles montrant comment « être un bon ami » ou « jouer gentiment ».

Communication (réceptive) : Ne suit pas les consignes à moins qu'on les répète		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Ne suit pas les consignes avant qu'on lui ait répété plusieurs fois	• Peut attendre d'avoir assez d'informations pour savoir comment réagir (par exemple, ne comprend pas les mots seuls et peut avoir appris que lorsque les gens répètent, ils haussent la voix, disent moins de mots, ralentissent leur débit et font des gestes)	S'assurer de capter l'attention de l'élève avant de donner les consignes; parler lentement, en phrases courtes; faire des gestes. Laisser dix secondes à l'élève pour comprendre et réagir avant de répéter. Essayer de limiter le nombre de mots à la longueur moyenne des phrases de l'élève. Noter qu'un élève peut répéter en écho une phrase plus longue qu'il aura mémorisée en bloc, mais qu'il ne peut parfois réagir qu'à des consignes d'un ou de deux mots seulement. Sensibiliser les autres à la nécessité de répéter des phrases courtes.

Communication (réceptive) : Ne suit pas les consignes immédiatement

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Capable de répondre à une question ou de suivre une consigne après un délai de 60 secondes; incapable de réagir plus rapidement	• Décalage dans la compréhension et la réaction physique ou motrice **Note :** À mesure qu'il se familiarise avec les tâches et le vocabulaire et qu'il les pratique, l'élève peut raccourcir son temps de réaction. Observer si le temps de réaction pour les réponses verbales est plus long que pour les réactions motrices	S'assurer de capter l'attention de l'élève avant de donner les consignes; parler lentement, en phrases courtes; faire des gestes. Ralentir les activités et consignes pour que l'élève puisse suivre.

Communication (réceptive) : Ne répond pas quand on l'appelle

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Ne regarde pas ou ne vient pas quand quelqu'un l'appelle par son nom	• Incapable d'isoler le son des bruits ambiants ou • Ne sait pas qu'on s'attend à ce qu'il réponde/ s'approche ou • Ne voit pas l'utilité de regarder les gens	Montrer à l'élève à faire le lien entre son nom et lui même et à regarder celui/celle qui parle; commencer seul avec lui, utiliser des invites physiques au besoin; récompenser les succès de l'élève. Au besoin, attirer visuellement l'attention de l'élève en faisant un geste; lui montrer (comme ci-dessus) que cela signifie « Viens ». Sensibiliser les autres à la nécessité de procéder ainsi. Au besoin, utiliser une histoire sociale/jeu de rôle pour expliquer et démontrer les attentes. Demander à d'autres élèves de faire la démonstration.

Communication (réceptive) : Se sauve quand on l'appelle

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Se sauve quand on l'appelle	• Mauvaise habitude ou • S'est aperçu que ce comportement peut lui éviter une interaction, une tâche ou une situation désagréable	Aller chercher l'élève sans lui parler et le ramener à l'endroit d'où il est parti. Lui montrer à répondre à son nom; faire du renforcement s'il répond.
	• Aime être pourchassé	Lui montrer à répondre (comme ci-dessus), mais prévoir des activités de poursuite à d'autres moments durant la journée. Interpréter ce comportement comme un besoin de jeux avec des interactions sociales plus physiques.

Communication (réceptive) : Réagit de façon imprévisible aux louanges

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Parfois, réagit favorablement aux louanges, et à d'autres moments, se fâche ou interrompt l'activité	• A besoin de se concentrer sur les étapes du travail et est déboussolé s'il doit investir de l'énergie pour communiquer et/ou des interactions sociales en même temps, même si c'est pour le féliciter ou • Sera peut-être capable d'accepter les louanges ou d'autres interactions sociales/verbales quand la tâche sera devenue automatique, mais pas quand il est en phase d'apprentissage	Sensibiliser les autres à la nécessité d'attendre jusqu'à ce que l'élève ait fini sa tâche avant de le féliciter ou de lui donner d'autres instructions. Si l'élève est compétent verbalement ou peut utiliser des signaux visuels pour communiquer, lui montrer à faire comprendre « S'il vous plaît, attendez; je ne peux pas écouter et travailler en même temps ». Pour les nouvelles tâches, laisser l'élève pratiquer dans un espace peu distrayant.

Communication (réceptive) : Ne comprend pas l'horaire visuel

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Ne semble pas comprendre l'horaire visuel	• Peut ne pas prêter de signification aux symboles visuels parce qu'ils sont trop abstraits ou • N'a pas eu suffisamment de pratique ou • Doit apprendre trop de symboles à la fois et ne peut se concentrer sur un seul	Commencer par utiliser des symboles au niveau que l'élève peut comprendre; passer progressivement de symboles concrets à des symboles abstraits comme suit : • objets concrets (p. ex., pinceau pour les arts plastiques) • photos couleur de l'activité (p. ex., artisanat) ou endroit (gymnase, etc.) avec ou sans l'élève dans la photo, si nécessaire • dessins au trait noir et blanc • en toutes lettres Faire utiliser les symboles par l'élève à plusieurs reprises et avec diverses approches sensorielles pour l'aider à comprendre leur signification. Utiliser l'horaire visuel de façon constante, avant et après tout changement d'activité. Faire participer l'élève à la préparation et à l'utilisation de l'horaire. Illustrer les activités d'avant-midi d'un côté de la feuille, et celles d'après-midi de l'autre pour limiter le nombre d'images, ou lui en montrer seulement deux à la fois s'il est distrait par trop d'images. Apporter l'horaire quand il faut changer de local.

Communication (Non-verbal) : Ne comprend pas le langage corporel

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Ne semble pas comprendre les expressions faciales et/ou gestes courants et/ou le langage corporel (p. ex., un « regard réprobateur » du professeur, son nom prononcé d'un ton signifiant « attention »)	• N'a pas fait le lien entre les expressions faciales/ gestes/langage corporel/ ton de la voix et leur signification; ne peut pas apprendre indirectement au moyen de l'exposition/ expérience	Procéder par enseignement direct pour montrer à l'élève à interpréter et à utiliser les expressions faciales/gestes/langage corporel/inflexions de la voix, d'abord seul avec lui ou en petits groupes; utiliser des aides visuelles, vidéos, jeux de rôles, Conversations en bandes dessinées. Prévoir des pratiques fréquentes.
	• Est habitué à se concentrer davantage sur les informations auditives ou à imiter les autres ou • A de la difficulté à isoler les informations non verbales des autres distractions visuelles	Organiser des pratiques où un adulte montre à l'élève qu'il doit faire attention à des signes visuels ou autres indices; abandonner progressivement les indices.
	• N'aime pas regarder le visage ou le corps des autres parce qu'il y a trop d'informations à traiter, ou les émotions semblent trop intenses	Tenir compte du niveau de difficulté de l'élève et lui faire savoir, au besoin. Lui montrer à se pratiquer à observer/ interpréter des situations non compromettantes, pendant de courtes périodes. Montrer à l'élève un dialogue type pour demander aux gens ce qu'un geste ou expression faciale signifie.
	• Ne comprend pas qu'on puisse passer des messages par contact visuel, expression faciale et autres moyens de communication non verbale	Utiliser des notions et/ou histoires sociales pour expliquer que les gens communiquent ensemble de cette façon. Voir dans les Lectures suggérées des titres d'ouvrages de Winner, qui discute d'objectifs et d'activités favorisant le partage de perspectives et la communication sociale, et des livres de Duke et Nowicki pour des activités favorisant la communication non verbale.

Communication (non-verbal) : A un contact visuel inapproprié

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Évite le contact oculaire avec les autres	• Est dépassé par l'aspect émotionnel/la complexité des changements d'expression ou • Incapable de regarder d'autres personnes dans les yeux et/ou en face et d'interpréter simultanément ce qu'il voit et/ou entend	Aider l'élève à augmenter sa tolérance au contact visuel. Respecter le niveau de difficulté de l'élève et lui faire savoir qu'on le respecte, s'il y a lieu. Sensibiliser les autres aux difficultés de l'élève. L'élève devra peut-être commencer par regarder le visage de l'interlocuteur quand celui-ci regarde ailleurs.
	• Ne comprend pas que l'autre s'attend au contact visuel; n'en voit pas l'utilité	Utiliser l'enseignement théorique/histoires sociales/vidéos/jeux de rôles pour expliquer l'importance du contact visuel, même fugace. Voir les titres d'ouvrages de Winner dans les Lectures suggérées.
• Fixe intensément les yeux de l'interlocuteur quand il lui parle ou l'écoute; ne détourne pas le regard ni ne cligne des yeux	• Peut avoir mal compris la consigne de regarder l'autre dans les yeux quand il nous parle ou • N'a peut être pas appris comment établir le contact visuel et détourner le regard	Procéder par enseignement direct. Demander à d'autres élèves de faire une démonstration. Utiliser un miroir ou des vidéocassettes pour pratiquer. Enseigner une règle de limite de temps comme « Regarde, compte jusqu'à trois dans ta tête, baisse les yeux, compte jusqu'à trois, et regarde encore ». Le faire pratiquer.

Communication (Non-verbal) : Se tient trop près		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Se tient trop près des gens quand il leur parle; ne cesse d'avancer si la personne recule	• Ne comprend pas qu'on devrait garder une distance sociale et/ou la réaction des autres ou • Est attiré par quelque chose chez l'autre personne, comme ses cheveux ou son parfum, et veut se rapprocher	Enseigner cette règle au moyen d'histoires sociales, de démonstrations par les camarades, de jeux de rôles, etc. Demander aux autres élèves de montrer la distance appropriée à garder. Montrer des critères visuels comme « Tiens-toi juste assez près pour pouvoir toucher à l'épaule de l'autre personne avec ta main. » Faire pratiquer.

Communication (Expressive) : Se sert de comportements au lieu de mots pour s'exprimer		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Se sert souvent de comportements pour communiquer (p. ex., fuites, colères, persévération verbale) même s'il s'exprime correctement dans bien des situations	• Agit avant d'être capable d'appliquer ses compétences verbales, surtout quand il est stressé ou pressé ou • A besoin d'invites/signes pour utiliser des stratégies verbales	Préparer un « dictionnaire » de comportements pour indiquer la signification des comportements récurrents. Expliquer à l'élève le point de vue des autres et leur incapacité de savoir ses sentiments ou besoins s'il ne les dit pas. Utiliser des histoires sociales, jeux de rôles, etc. Utiliser des invites/signaux sur-le-champ, si possible, pour que l'élève puisse pratiquer et réussir instantanément. Expérimenter des jeux de rôles en se servant de problèmes courants et de dialogues types; montrer des expressions accrocheuses qu'il pourra utiliser comme auto invites.

Communication (Expressive) : S'exprime avec l'écholalie

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Répète immédiatement les questions, affirmations ou consignes, ou y fait écho	• La répétition lui donne plus de temps pour interpréter et comprendre ce qui se dit	Faire une pause après quelques mots, attendre dix secondes pour lui donner la chance de répondre avant de répéter.
	• Essaie de se mêler à la conversation ou indique qu'il a entendu le message	Lui montrer d'autres stratégies pour rester dans la conversation.
	• Sait qu'on attend une réponse mais ne peut trouver les mots, ou ne sait pas la réponse à une question et ne sait pas comment dire « Je ne sais pas » ou « Je ne comprends pas ce que tu veux dire »	Lui laisser plus de temps pour traiter l'information. Fournir des indices verbaux ou visuels des mots attendus, p. ex., cartons aide-mémoire ou dessins au trait de celui qui parle et celui qui écoute. Lui montrer des dialogues types à utiliser quand il ne comprend pas. Utiliser des questions fermées plutôt que de demander pourquoi, comment, où, quand, …; introduire graduellement ce genre de questions, p. ex., « Aujourd'hui, Michael (ou tu) a mangé…? ». Enseigner les concepts au moyen d'indices visuels. Lui faire pratiquer souvent dans des contextes naturels.
	• Répète une phrase en utilisant un pronom (par exemple, « Je m'appelle… » parce qu'il ne peut pas changer le pronom et reformuler la phrase pour dire « Comment t'appelles tu? »	Faire des démonstrations d'interactions appropriées, p. ex., dire « Tu t'appelles Thomas. Je m'appelle Jacques. » en pointant vers l'élève et vers soi. L'aider à pratiquer.

(suite)

Communication (Expressive) : S'exprime avec l'écholalie (suite)

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Répète des mots ou phrases, ou y fait écho, entendus d'autres personnes, dans des vidéos, des livres ou à la télé	• Se sent bien quand il répète ou • Occupe un temps libre	L'ignorer quand cela ne dérange pas. Observer si l'élève veut communiquer un stress, l'ennui, le désarroi, etc. quand son écholalie s'accentue.
	• Essaie d'engager la conversation ou de faire un commentaire en utilisant une suite de mots qu'il relie à la situation	Observer l'élève pour comprendre le lien et l'intégrer à la conversation; expliquer à l'élève le processus de la pensée, s'il y a lieu. Au besoin, corriger les suppositions erronées ou malentendues. Fournir à l'élève les mots appropriés à la situation et le laisser pratiquer immédiatement.
• Peut répéter de longues phrases de vidéos/télé/ conversations mais n'utilise que des phrases à un ou deux mots pour engager la conversation ou répondre	• Répéter est plus facile que de trouver les mots et de traduire les pensées en paroles	Utiliser des stratégies pour intensifier l'usage d'expressions/de phrases. Sensibiliser les autres aux difficultés de l'élève.

Communication (Expressive) : Démontre autres difficultés communes

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Utilise la troisième personne plutôt que le « je » pour parler de lui	• Difficulté avec les pronoms (courante chez les élèves atteints de TSA)	Quand l'élève est prêt à commencer à travailler avec les pronoms, utiliser l'enseignement direct, le jeu de rôles, l'enregistrement audio et vidéo, et d'autres indices visuels. Il est peut être plus facile de commencer par des pronoms impersonnels (il, elle) plutôt que personnels (je, tu).
• Parle trop vite/ lentement/bas/fort ou avec des inflexions/accents inhabituels	• Ces caractéristiques du parler sont communes chez les élèves atteints de TSA	Utiliser l'enregistrement audio/vidéo et le jeu de rôles, et pratiquer en petits groupes pour sensibiliser l'élève à sa prononciation et déterminer les éléments qui peuvent être contrôlés ou modifiés. Sensibiliser les autres, surtout les pairs, à cette difficulté de l'élève pour limiter les risques de taquineries/d'intimidation.
• Peut parler en phrases complètes quand il engage la conversation, mais incapable de répondre aux questions	• Trouve plus facile d'amorcer la conversation parce qu'il n'a pas à interpréter d'abord un message	Accepter une communication abrégée. Utiliser des questions fermées qui permettent à l'élève de compléter le mot manquant plutôt que d'être obligé de reformuler la phrase. Montrer à l'élève des stratégies pour résoudre des problèmes où il doit trouver des mots. Pratiquer les réponses types à diverses questions commençant par : pourquoi, comment, où, quand, qui, etc. S'assurer que le vocabulaire réceptif du langage parlé/visuel continue de se développer.

Observance des habitudes de l'école : Réticent à entrer à l'école

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Réticent à sortir de l'autobus ou à entrer à l'école	• Est dépassé par les stimuli sensoriels, les mouvements des autres enfants dans l'autobus, les taquineries, etc. et s'est replié sur lui-même	Vérifier avec le chauffeur d'autobus s'il y a eu des problèmes/déclencheurs et/ou assigner un adulte dans l'autobus comme observateur. Régler directement les cas de taquineries, d'intimidation. Prévoir une place précise pour l'élève dans l'autobus (p. ex., toujours le même siège, avec le même élève; fournir des bouchons à l'élève pour atténuer les bruits ou une babiole pour l'amuser; utiliser une histoire sociale pour expliquer les habitudes et les règles dans un autobus). Laisser l'élève descendre le premier ou le dernier de l'autobus. Lui indiquer un comportement précis souhaité et y associer un renforçateur. Demander à un adulte connu de l'élève de l'accompagner dans l'école.
	• Ne se souvient pas de ce qu'il aime à l'école ou • N'aime rien à l'école ou • N'aime pas le bruit dans le corridor et/ou la confusion quand il faut enlever les vêtements d'extérieur, ou durant la première activité du jour	Utiliser des aides visuelles à la maison pour rappeler à l'élève les personnes familières ou activités favorites à l'école. Demander à un adulte d'accueillir l'élève à la porte de l'autobus/l'école avec une photo ou un objet apprécié. Donner à l'élève un objet à apporter dans l'autobus, qu'il ajoutera dans un contenant, une pièce à placer dans un casse-tête, etc. à l'arrivée; renforcer le comportement. Modifier le mode d'entrée à l'école en tenant compte de ses problèmes sensoriels. S'assurer de choisir une activité préférée pour commencer la journée.
	• Est contrarié parce qu'il y a eu un changement de la routine matinale à la maison, qu'il a faim ou a passé une mauvaise nuit, qu'il est séparé des parents	Discuter du problème avec les parents pour identifier et diminuer les facteurs de stress. Si possible, demander aux parents d'appeler l'enseignant pour l'informer des causes du stress. Utiliser régulièrement un journal de liaison famille-école. Si l'élève peut s'exprimer, il voudra peut être appeler ses parents à son arrivée à l'école.

Observance des habitudes de l'école : A de la difficulté à se placer en rang

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Refuse de se placer en rang	• Est dépassé par le bruit, la confusion et/ou le mouvement ou • Craint d'être touché ou bousculé dans les rangs	Autoriser l'élève à entrer sans se placer en rang. Faire participer l'élève à l'entrée à l'école : le laisser tenir la porte ouverte, sonner la cloche et entrer le dernier. Désensibiliser l'élève en le laissant observer le processus et en le faisant approcher graduellement du rang. Souligner les efforts.
• Insiste pour être le premier ou le dernier ou • Insiste pour que les élèves soient dans le même ordre tous les jours	• A besoin de répéter les mêmes gestes pour se sentir en sécurité ou • Peut généraliser outre mesure, supposant que la façon dont les choses se sont faites un jour est la façon de faire tous les jours	Expliquer les règles de la formation des rangs et le concept du « parfois »; utiliser des mots/aides visuelles/histoires sociales au besoin. Laisser jouer l'élève avec des jouets représentant des élèves formant des rangs, leur donner des noms et les placer différemment pour assouplir la routine.

Observance des habitudes de l'école : Se sauve

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Se sauve des adultes	• Veut être pourchassé pour obtenir une interaction sociale ou • Veut une réaction prévisible d'adultes, même si c'est négatif ou • Aime le relâchement physique qui accompagne la course dans un espace ouvert	Si possible, « suivre » l'élève d'assez près pour l'empêcher de se sauver. Lui tenir la main (ou lui faire mettre les mains dans les poches, ou croiser les doigts derrière le dos, ou lui faire porter un objet des deux mains s'il y a lieu). Utiliser une histoire sociale ou un scénario pour lui montrer ce qu'on attend de lui. Prévoir des renforçateurs s'il réussit. Si l'élève court, le rattraper et le ramener tranquillement à l'endroit d'où il est parti, sans trop parler. Lui rappeler le scénario et prévoir des renforçateurs s'il l'observe. Chercher des façons d'intégrer plus de jeux de poursuite, d'interactions agréables avec les adultes/pairs, de mouvements en général, et de courses dans des contextes appropriés.
• Court vers ses endroits préférés à l'école (par exemple, maternelle, toilettes, salle des professeurs) chaque fois qu'il en a la chance	• Veut être dans un cadre plus familier/agréable, ou s'adonner à une activité persévérative (p. ex., plomberie des toilettes, stationnement plein de plaques d'immatriculation intéressantes visible du salon du personnel, salle d'informatique)	Fournir un scénario et suivre de près l'élève. Intégrer à l'horaire l'accès à ces intérêts/lieux favoris comme renforçateurs. Observer les objets/activités vers lesquels il se dirige et les rendre accessibles dans un cadre régulier en les intégrant à l'horaire, ou les utiliser comme renforçateurs pour récompenser les comportements souhaités.

Observance des habitudes de l'école : Crie en classe ou dans le corridor

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Crie très fort	• Moyen de s'autostimuler; aime l'écho ou les sons produits ou • Aime le sentiment de contrôle, de prévisibilité ou • Routine ou habitude	Éviter de réagir trop fort. Utiliser des aides visuelles/paroles/histoires sociales appropriées pour expliquer les attentes. Permettre à l'élève d'expérimenter des sons contrôlés (p. ex., cris, musique, instruments) dans un cadre approprié. Le faire pratiquer à marcher seul dans le corridor tout en faisant quelque chose d'incompatible avec le cri (comme fredonner une chanson, murmurer des nombres); prévoir des renforçateurs s'il réussit.
	• Est excessivement stressé à cause du bruit de la classe ou des mouvements dans le corridor	Désensibiliser l'élève au bruit et au mouvement. En classe, essayer de modifier l'environnement, (p. ex., placer des caoutchouc de balles de tennis sous les pattes de chaises/de pupitres pour assourdir le bruit).
	• S'est rendu compte qu'on le fait sortir quand il crie	Lui montrer d'autres moyens de communiquer son inconfort. Réagir rapidement et de façon prévisible quand il utiliser les bons moyens pour qu'il comprenne que c'est efficace. Continuer de le laisser dans cet environnement, car on risque de renforcer ce comportement en l'envoyant ailleurs.

Observance des habitudes de l'école : Entrée dans la classe

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Court immédiatement vers des activités ailleurs qu'à son pupitre ou tapis	• Entre dans la pièce avec une idée fixe ou en pensant à ce qu'il aime faire ou • Aime d'autres activités/ endroits davantage que ce qu'il fait à son pupitre ou sur le tapis	Prévoir un point d'arrêt (p. ex., carré de tapis juste à côté de la porte de classe); afficher une illustration de ce qu'il doit faire. S'assurer que l'élève comprend l'horaire visuel; lui montrer qu'il pourra bientôt s'adonner à son activité préférée. Au besoin, le suivre jusqu'à son pupitre et le renforcer/féliciter.
	• Est désorienté ou surexcité (p. ex., bruit; mouvement; lumière du jour; clignotement des fluorescents; odeurs; changement de revêtement de plancher)	Prévoir un point d'arrêt et le suivre à son pupitre, comme ci-dessus. Toujours utiliser le même carré de tapis au même endroit et marquer son pupitre d'une façon très visible. Connaître ses problèmes d'ordre sensoriels (p. ex., utiliser des stores/rideaux pour diminuer l'éclairage de la pièce; essayer un produit de nettoyage moins fort pour la classe). Lui fournir un « trajet » vers son pupitre et le faire pratiquer seul dans la pièce. Sensibiliser les autres à ses difficultés.

Observance des habitudes de l'école : **Bouge constamment**

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Ne peut s'asseoir sur le tapis ou à son bureau sans constamment se tortiller, s'affaler, donner des coups de pied, pousser, se coucher, s'appuyer sur les autres, etc.	• Manque de tonus musculaire/d'habileté/ d'équilibre/d'endurance pour s'asseoir plus de quelques minutes ou • Adore les stimuli tactiles/ vestibulaires	Au plancher, placer un carré de tapis pour marquer sa place ou le laisser asseoir contre un mur, ou autre support, ou sur une chaise. Chez un jeune enfant, demander au début seulement 3 à 5 minutes de calme sur le tapis, puis augmenter ce temps, si possible. Souligner les succès. Lorsque l'enfant est assis au pupitre, s'assurer que son dos est supporté et que ses pieds sont bien calés au plancher/autre support. Prévoir des pauses fréquentes en classe ou à l'extérieur (p. ex., rapporter une à la fois des feuilles dans une boîte de « travail terminé », faire le garçon de courses, faire des travaux en classe). Consulter un ergothérapeute pour des stratégies (p. ex., veste lestée, coussins adaptés, activités pour accroître l'endurance et la force).
• Quitte souvent son pupitre pour aller à celui des autres, toucher ou s'emparer d'objets, essayer d'interagir, perturber la classe	• Tâches dépassant ses capacités ou usage insuffisant de renforçateurs ou • Tâches sédentaires trop longues	Réaménager les tâches ou renforçateurs. Souligner chaque brève période où l'élève est resté à son pupitre; prévoir des pauses fréquentes en classe ou à l'extérieur (p. ex., rapporter une à la fois des feuilles dans une boîte de « travail terminé », faire le garçon de courses, faire des travaux en classe).
	• Veut davantage d'interaction sociale avec ses pairs	Prévoir à l'horaire de l'élève d'autres occasions d'interaction et lui montrer les façons/moments appropriés pour interagir.

Observance des habitudes de l'école : Réticent à faire les tâches demandées

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Réticent à suivre toutes les consignes d'adultes ou • Réticent aux activités structurées, à la table/au pupitre ou • Veut se promener à volonté en classe ou • S'éloigne ou crie quand quelqu'un s'approche	• Ne se sent peut-être pas à l'aise ou en sécurité avec l'adulte	Établir un contact avec l'élève avant de demander quelque chose. Connaître et utiliser du matériel/des activités qui l'intéressent naturellement. Donner à l'élève la chance d'explorer la classe, en l'absence des autres élèves. Introduire graduellement une structure à l'aide d'un système visuel et laisser une grande place à des renforçateurs appréciés dans la structure.
	• Voit les mouvements des gens qui l'entourent ou l'approchent comme étant plus proches/rapides qu'en réalité, et se sent menacé à cause de problèmes de perception visuelle ou • Sensible aux parfums, odeurs de lotion après rasage, de café, etc.	S'il refuse de se laisser approcher, essayer de faire une activité/d'utiliser du matériel qu'il aime beaucoup à quelques pieds de lui, ou imiter tout geste qu'il fait. Se rapprocher graduellement de l'élève. Observer les sensibilités sensorielles et planifier en conséquences.
	• Ne comprend pas le concept « d'abord, … ensuite » (c. à d. qu'il doit faire quelque chose avant d'obtenir ce qu'il veut)	Utiliser de brèves séances d'enseignement au moyen de matériel/d'activités que l'élève aime déjà (par exemple, empiler des blocs et les jeter par terre). Lui montrer à faire une tâche; souligner ses efforts en lui donnant accès à quelque chose qu'il aime encore plus. Augmenter graduellement la durée/complexité des tâches et jumeler des renforçateurs sociaux et concrets. Consulter la partie « Réticent à faire les travaux scolaires », qui discute de méthodes d'enseignement d'activités.

(suite)

Observance des habitudes de l'école : Réticent à faire les tâches demandées (suite)		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Réticent à faire des activités structurées, à table/au pupitre, ou à suivre les consignes d'adultes ou • Veut se promener à volonté dans la classe ou • S'éloigne ou crie quand quelqu'un s'approche	• N'a pas intégré suffisamment le sens de la routine pour savoir ce qu'on attend de lui ou ce qui vient après ou • Ne sait pas à quoi ressemble le « travail terminé »	Utiliser un horaire visuel du niveau de compréhension de l'élève. Commencer par des tâches où début, milieu et fin sont indiqués clairement (p. ex., quelques pièces de départ pour un casse-tête, ou blocs à assembler comme sur l'illustration). Placer les morceaux dans un contenant en plastique; enlever le contenant quand c'est terminé, offrir un renforçateur. Ajouter graduellement des tâches à chaque contenant; ajouter d'autres contenants.
	• Considère que la tâche ne lui est pas familière ou agréable, ou a échoué à cette tâche précédemment	Introduire graduellement de nouvelles tâches, avec douceur mais fermeté, pour désensibiliser l'élève à la nouveauté et élargir son répertoire. Le réconforter verbalement ou par une histoire sociale incitant à essayer « de nouvelles choses difficiles ».
	• N'a pas les capacités de planification motrice/ coordination nécessaires pour faire la tâche	Montrer à l'élève à « observer et faire pareil »; commencer par des tâches avec une seule activité motrice, au besoin. Découper les tâches en petites étapes et les enseigner une par une. Observer les modes d'apprentissage les plus efficaces pour l'élève (p. ex., observer et imiter; se dire à lui-même les étapes à suivre; suivre la séquence des étapes sur des scénarios illustrés/écrits). Si l'élève se laisse distraire facilement, faire ce travail initial seul avec lui jusqu'à ce qu'il maîtrise les tâches, puis essayer en classe.

Observance des habitudes de l'école : Réticent à faire les travaux scolaires

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Très réticent à faire les travaux scolaires (p. ex., problèmes de mathés, écriture); ne semble pas se soucier de bien faire, de passer son année ou de gagner des récompenses	• A appris qu'il peut sans problème « attendre que le temps passe », sans conséquence significative; se sent mieux/moins anxieux quand il fait une autre activité (p. ex., jouer, lire, dessiner) qu'en s'efforçant de faire la tâche ou • Ne se préoccupe pas de faire plaisir à l'adulte et/ou ne comprend pas qu'en finissant son travail, il fera plaisir à l'adulte	S'assurer que le travail ne dépasse pas les capacités de l'élève. **NE PAS FAIRE DE SUPPOSITION NON FONDÉE.** Une bonne capacité de mémorisation peut masquer des lacunes importantes dans la compréhension du langage écrit/parlé, les habiletés spatio-temporelles, la compréhension des concepts, etc. Adapter la quantité/les exigences de travail selon les capacités connues de l'élève pour qu'il puisse terminer les tâches/parties de tâche dans le temps alloué moyennant un effort raisonnable. Augmenter les attentes graduellement. Utiliser des organisateurs graphiques, résumés, phrases, introductions, etc. pour structurer les tâches. Laisser l'élève choisir des sujets de rédaction factuels plutôt qu'imaginaires (p. ex., ne pas lui demander de faire comme s'il était une autre personne). Laisser l'élève intervenir (p. ex., décider des tâches à faire d'abord, suggérer des conséquences positives/négatives). Toujours essayer de motiver l'élève à rechercher les conséquences positives plutôt qu'à éviter les effets négatifs. Resserrer les liens entre l'élève et des adultes clés de l'école. Collaborer avec les parents concernant les devoirs.

(suite)

Observance des habitudes de l'école : Réticent à faire les travaux scolaires (suite)		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Très réticent à faire les travaux scolaires (p. ex., problèmes de mathés, écriture); ne semble pas se soucier de bien faire, de passer son année ou de gagner des récompenses	• Manque de motivation interne pour faire « de son mieux » ou « comme tout le monde »	Essayer d'expliquer, à l'aide d'une histoire sociale, comment fonctionne l'école et de signer un « contrat ». Lier les travaux à la matière apprise auparavant (ou aux sujets d'intérêt); expliquer pourquoi il est important qu'il apprenne ou maîtrise l'habileté. Faire appel à son sens du statut de « gars de x^{ième} année » ou de presque adolescent qui peut faire des travaux plus difficiles. Miser sur la rigidité (probable) de l'élève en présentant les attentes comme étant des règles que tous doivent suivre. S'il trouve une quelconque motivation à « être comme » ses camarades, montrer à un camarade de jumelage à discuter des travaux, à partager les résultats, à le féliciter, etc. Faire comprendre à l'élève qu'on connaît ses difficultés à faire des efforts, et collaborer avec lui pour dresser des listes de « célébrations » possibles quand il atteindra différents objectifs.
	• Trouve davantage de motivation interne quand il pense à ses intérêts persévératifs ou se sent « maître de la situation » plutôt que par des renforçateurs externes	Si possible, intégrer à la tâche certains éléments de son intérêt persévératif. Le laisser accéder à ses activités persévératives comme renforcement pour avoir achevé la tâche. S'entendre au préalable sur une limite de temps (p. ex., 10 minutes) ou une limite d'activité (p. ex., dessiner un dinosaure). Laisser à l'élève autant de latitude que possible. Resserrer le lien entre l'élève et des adultes clés de l'école.

(suite)

Observance des habitudes de l'école : Réticent à faire les travaux scolaires (suite)		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Très réticent à faire les travaux scolaires (p. ex., problèmes de mathés, écriture) et • Perfectionniste; doit toujours avoir une note parfaite ou la note la plus élevée	• Est si sûr qu'il doit, ou qu'on s'attend à ce qu'il doive, être parfait, et/ou être meilleur que les autres qu'il préfère ne pas essayer au lieu de risquer de ne pas atteindre ses standards/ceux d'autres personnes	S'assurer que le travail ne dépasse pas les capacités de l'élève. **NE PAS FAIRE DE SUPPOSITION NON FONDÉE.** Une bonne capacité de mémorisation peut masquer des lacunes importantes dans la compréhension du langage écrit/parlé, les habiletés spatio-temporelles, la compréhension des concepts, etc. Accroître la tolérance de l'élève à la notion de « moins parfait, c'est bien aussi » en lui montrant que d'autres font des erreurs et les corrigent calmement, ou changent d'idée après réflexion et décident d'un meilleur plan. Mentionner en passant des faiblesses ou imperfections (de l'élève/des pairs) pour montrer que c'est normal/acceptable, et que ça fait partie de la vie de tout le monde. S'il réagit violemment à des situations comme des examens, discuter avec lui de sa compréhension des attentes envers lui et le rassurer. Aider l'élève à établir des objectifs marquant des étapes vers l'atteinte de buts plus importants, pour qu'il apprenne à réaliser graduellement des objectifs, plutôt que de voir globalement la réussite ou l'échec final. Aider l'élève à fixer divers buts ou attentes pour différentes situations, comme des niveaux dans les matières scolaires, ou des performances sportives. Souligner tout bon résultat de l'élève. Le féliciter et préciser ce qu'il a bien fait. Lui montrer certaines expressions accrocheuses qu'il utilisera pour s'auto féliciter, et le faire pratiquer dans un cadre de jeu. Faire tout ce qui est possible pour accroître son estime de lui même.
• Refuse de faire ses devoirs	• Est épuisé du travail fait à l'école (même si en réalité, il ne fait pas grand chose) ou • Considère que les devoirs doivent être faits à l'école	Plutôt que de donner le devoir à finir à la maison s'il n'a pas terminé à l'école, s'assurer que le travail ne dépasse pas ses capacités, déterminer d'autres raisons possibles de son refus et prévoir des stratégies en conséquence, diminuer les attentes d'achèvement des travaux et essayer d'autres renforçateurs. Consulter ~~www.tonyattwood.com.au~~ pour une discussion sur les devoirs.

Observance des habitudes de l'école : Préfère les activités familières

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• S'adonne à des activités familières/ persévératives entre les tâches ou dans ses temps libres; difficile à faire participer/ réorienter	• A un répertoire limité d'activités qui l'amusent; devient anxieux quand il est désoeuvré ou • Utilise des activités persévératives pour répondre à des besoins sensoriels, pour éviter des interactions ou tâches	Élargir le répertoire d'activités de l'élève pour qu'il dispose de plusieurs moyens non persévératifs de s'amuser. Utiliser un horaire visuel comportant des choix quand il a du temps libre/a terminé son travail; lui montrer à l'utiliser pour indiquer à quelqu'un ce qu'il veut faire plutôt que de simplement commencer l'activité. Intégrer aux tâches certains éléments de ses intérêts persévératifs (p. ex., aligner des blocs, avions, statistiques de sport, collecte de faits sur les dinosaures). S'assurer que ses besoins sensoriels sont pris en compte dans l'horaire quotidien. S'assurer qu'il a des « temps morts » où il n'est pas obligé d'interagir; prévoir des renforçateurs appropriés, avec une fréquence suffisante et variés (si possible) pour maintenir l'intérêt. Contrôler l'accès aux intérêts persévératifs comme renforçateurs quand il termine sa tâche; utiliser l'apprentissage par tâtonnements (essais/erreurs), fixer une limite de temps. Utiliser une minuterie au besoin.

Observance des habitudes de l'école : Persévérer

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Utilise les jouets de façon persévérative (par exemple, fait tourner les roues d'une auto ou fait bouger les jouets devant la lumière), mais n'utilise aucun jouet comme les autres	• A un répertoire d'activités limité parce qu'il : – se laisse distraire trop facilement pour continuer une activité assez longtemps pour la maîtriser; – tolère mal la frustration; a besoin de voir instantanément l'effet lié à la cause; – est incapable de planification motrice ou de contrôle moteur, surtout dans les tâches à plusieurs étapes, les répétitions; – est si fortement porté vers un type de stimulation sensorielle qu'il refuse d'apprendre à utiliser le matériel de toute autre façon; – utilise la persévération comme une sorte de tampon sensoriel pour « oblitérer » les autres stimulations, éviter l'interaction, se calmer quand il ne sait pas quoi faire ensuite; – utilise la dépendance passive pour capter l'attention de l'adulte	Observer l'élève dans un environnement comportant de nombreuses possibilités d'activités; déterminer ce qu'il choisit ou fait spontanément. Privilégier les activités qui : • ne dépassent pas sa capacité d'attention, sa tolérance à la frustration, ses capacités motrices; • peuvent être pratiquées dans bien des contextes différents; • sont populaires auprès des autres élèves de son niveau de développement; • peuvent être pratiquées avec d'autres élèves. La partie « Réticent à faire les travaux scolaires » indique comment enseigner une activité, étape par étape.

Observance des habitudes de l'école : Exige toute l'attention

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• S'effondre, sur le plan comportemental, ou refuse de faire les tâches si l'adulte ne reste pas assis constamment à côté de lui, ou si l'adulte va vers d'autres élèves	• Est extrêmement dépendant d'un adulte clé, qui lui apporte sécurité et prévisibilité	Quand une bonne relation sera établie entre l'élève et un adulte, l'aider à entrer en contact avec un ou plusieurs autres adultes grâce aux techniques qui ont réussi la première fois. Au besoin, utiliser des histoires sociales pour expliquer comment avoir « chacun son tour » et les comportements de « grand garçon ».
	• Considère qu'il a droit à l'attention constante, exclusive, ou jaloux parce qu'il pense que l'adulte lui appartient ou • Réticent à ce changement parce qu'il résiste à tout changement	Utiliser un horaire visuel pour montrer à l'élève quand il travaillera avec tel adulte durant la journée, et le jumeler à d'autres adultes moins familiers pour des activités qu'il aime beaucoup. Utiliser des aides visuels pour le prévenir, si possible, de l'absence de l'adulte préféré et de la présence d'adultes moins familiers. Diminuer très graduellement cette attention individuelle. Montrer à l'élève à faire seul une chose et à attirer ensuite l'attention de l'adulte; augmenter graduellement le temps de travail autonome pour qu'il apprenne à associer l'attention de l'adulte avec la fin du travail, plutôt qu'au besoin d'aide ou à l'inactivité.
	• Ne connaît pas de moyen approprié d'obtenir/retenir l'attention de l'adulte	Montrer des façons appropriées d'attirer l'attention de l'adulte. Il sera peut être nécessaire de faire pratiquer l'élève seul à seul. Au début, réagir immédiatement à son « appel » approprié, puis lui montrer à attendre aussi.

Observance des habitudes de l'école : Dépendance face à l'adulte

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Suit bien les routines pendant que l'auxiliaire d'enseignement (AE) est dans la classe, mais refuse de travailler quand il est absent	• Est complètement dépendant de la présence de l'auxiliaire d'enseignement et/ou est anxieux en son absence	Consulter les suggestions précédentes pour éviter une dépendance excessive.
	• Ne comprend pas le langage et/ou le système utilisé par les autres pour expliquer les attentes parce qu'il n'a appris que le langage/système de l'auxiliaire d'enseignement ou • A appris à comprendre les consignes données par quelqu'un assis tout près de lui, et non d'une personne en avant de la classe	S'assurer que les stratégies précises utilisées par l'auxiliaire d'enseignement pour capter l'attention de l'élève et donner ses consignes sont écrites et utilisées par les autres personnes. En petit groupe, aider l'élève à apprendre à se concentrer et à écouter l'adulte quand il donne ses consignes à une certaine distance plutôt qu'assis près de lui. Augmenter graduellement la distance. Aménager la classe de façon que l'élève se concentre sur les consignes du professeur; l'auxiliaire d'enseignement peut répéter ou fractionner les consignes au besoin. Demander à l'élève de montrer les travaux terminés au professeur pour approbation afin qu'il comprenne qu'il reçoit les consignes et félicitations de plus d'une personne.
	• Considère qu'il n'est censé suivre les instructions que d'une personne	Au besoin, utiliser des histoires sociales pour expliquer les « règles ». Montrer aux pairs à imiter le comportement d'aide des adultes, à faire attention de ne pas créer de dépendance chez l'élève. Montrer à l'élève à communiquer son besoin d'aide aux pairs et à d'autres adultes.
	• Les renforçateurs utilisés quand il a fini une tâche sont inappropriés ou trop peu fréquents	S'assurer de continuer d'intégrer judicieusement à l'horaire des renforçateurs concrets et sociaux, soit habituellement plusieurs fois par jour plutôt que « 15 minutes d'ordinateur à 15 h 30 ».

Observance des habitudes de l'école : Ne regarde pas le professeur

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Ne regarde pas le professeur quand il parle ou • Ne regarde pas ce qu'on lui montre (livre, transparent, écritures au tableau)	• Incapable de regarder et d'écouter simultanément **À noter :** Ne pas interpréter ce comportement comme la volonté d'ignorer ou de se couper délibérément de ce qui se passe, à moins que l'on ait de bonnes raisons de le penser	Trouver des façons de laisser l'élève regarder/ toucher/explorer en silence pendant aussi longtemps que nécessaire avant d'écouter les explications/instructions. Quand cela n'est pas possible, permettre à l'élève de regarder ailleurs ou de baisser la tête et le laisser regarder ensuite les objets sans parler. Quand il aura amélioré sa compétence, lui montrer à écouter et à regarder en même temps puisque cela prend de l'importance à mesure qu'il grandit; cependant, accepter qu'il ne pourra peut être jamais y parvenir.

Observance des habitudes de l'école : Inattentif, facile à distraire

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Est inattentif; distrait par les moindres bruits, odeurs, mouvements	• Est beaucoup plus sensible à certains stimuli sensoriels que d'autres; incapable d'écarter ou d'ignorer des stimuli sensoriels	Aménager l'environnement pour réduire au minimum les distractions (p. ex., diminuer les stimuli comme les bruits, éclairages, produits de nettoyage de la classe, activités en classe qui produisent des odeurs/bruits soudains, proximité de la classe aux sources d'odeurs comme celle du maïs soufflé, de la cuisine). Essayer des moyens d'atténuer les bruits de fond (p. ex., laisser l'élève porter des ouates dans les oreilles avec un bandeau, des bouchons ou des écouteurs). Essayer une surface de travail légèrement inclinée et non horizontale. Fournir à l'élève un environnement non distrayant pour les activités assises, comme un isoloir ou pupitre placé devant un mur blanc. Si l'élève ignore certaines distractions mais se concentre sur tous les échanges sociaux, penser qu'il veut plus de contacts sociaux et faire le programme en conséquence. Prévenir l'élève d'événements comme des exercices d'urgence-incendie. Prévoir des pauses fréquentes dans un environnement sans stimulation.
	• Perd sa concentration parce qu'il est trop loin de la personne qui parle	Essayer différents endroits pour son pupitre; approcher le siège de l'élève de l'endroit où se tient généralement le professeur pour parler. Asseoir l'élève à l'avant de la classe quand il doit écouter, mais dans un isoloir face au mur au fond de la classe pour favoriser sa concentration pendant un travail d'écriture.

Observance des habitudes de l'école : Dérange les autres

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Fait des bruits dérangeants en classe et ailleurs dans l'école	• S'auto-stimule pendant les temps libres ou • Cherche du plaisir sensoriel ou • Réagit au stress	Fournir une structure très serrée. Prévoir un espace en classe ou en dehors pour qu'il puisse satisfaire son besoin d'auto-stimulation. Observer l'élève pour déterminer les facteurs de stress et apporter les changements appropriés.
	• Tente délibérément de provoquer une réaction chez les pairs/adultes (rires, réprimandes, silence pour pouvoir écouter) ou d'être expulsé	Sensibiliser les pairs/adultes aux raisons possibles de ce comportement; éviter de l'encourager en y réagissant. Utiliser une histoire sociale ou d'autres moyens pour expliquer pourquoi le bruit dérange les autres et quelles sont les attentes. Fournir à l'élève d'autres occasions d'obtenir une vive réaction des autres. Adapter les tâches pour favoriser le succès de l'élève s'il semble vouloir se défiler du travail.
	• Fait écho aux bruits de l'environnement, même légers (p. ex., murmures d'une autre classe, barbotage d'un aquarium)	Ignorer ces bruits; habituer les autres à les ignorer. Détourner l'attention de l'élève en lui faisant commencer une tâche; encourager les comportements incompatibles avec ces bruits.
	• Souffre du syndrome de Tourette, ou d'effets secondaires de médicaments et ne peut s'empêcher de faire du bruit	Recueillir de l'information; en discuter avec les parents/autres pourvoyeurs de soins; le recommander à un médecin pour évaluation et suivi, si nécessaire.
	• A besoin de rétroaction auditive à propos de la lecture à haute voix ou du fait de parler à soi-même en accomplissant des tâches	Sensibiliser les autres à ce besoin et leur dire de l'ignorer. Faire du renforcement quand il parle plus doucement.

Transitions : Changement dans l'environnement

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Devient contrarié ou fâché quand il y a changement dans la classe (par exemple, babillard ou pupitres placés différemment)	• Voit la classe comme un tout; un léger changement lui apparaît comme un environnement tout nouveau	Au besoin, expliquer les raisons des changements et y faire participer l'élève. Rappeler à l'élève qu'il faut s'attendre à des changements (p. ex., décorations d'Halloween) avant d'entrer dans la pièce. Garder une certaine constance (p. ex., garder le pupitre de l'élève à la même place, avec la même vue).

Transitions : Changement d'activité

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Devient contrarié ou fâché quand il y a changement d'activité/matière pour une autre en classe	• A une idée du travail « terminé » différente des autres (p. ex., pense qu'il ne pourra faire d'orthographe tant qu'il n'a pas terminé ses mathématiques)	Toujours utiliser l'horaire visuel. Enseigner une routine à l'élève au moyen de mots, symboles, signes, etc. pour le prévenir qu'un changement est imminent (p. ex., « C'est presque terminé »). Lui montrer un objet (symbole ou graphique) représentant l'activité suivante. Jusqu'à ce qu'il ait amélioré sa tolérance au changement, prévoir des activités/tâches qu'il peut terminer en une période. Utiliser des stratégies visuelles (p. ex., mettre de côté le matériel artistique quand ce cours est fini plutôt que de le laisser à la vue; encercler les problèmes de mathématiques terminés et souligner ceux qu'il peut finir après la récréation). Lui faire savoir qu'on comprend son désarroi/sa frustration.

Transitions : Changement de contexte

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Devient contrarié ou fâché quand la classe est transportée ailleurs (p. ex., gymnase, bibliothèque, salle de musique)	• A besoin de plus de temps pour comprendre où il va, ce qui se passera là-bas, et qu'il reviendra à sa classe habituelle	Toujours utiliser l'horaire visuel. Si les changements de décor sont toujours difficiles, essayer une activité relaxante/structurée ou un temps mort après ce changement stressant. Demander à l'élève d'apporter un objet réconfortant ou utile dans l'autre contexte. Laisser l'élève se familiariser avec l'autre contexte avant que les autres n'arrivent. L'observer pour voir s'il a des problèmes avec un aspect sensoriel de l'autre environnement, comme grimper l'escalier.
	• Est épuisé ou dépassé (selon l'heure du jour)	Observer l'élève; vérifier s'il peut communiquer son inconfort. Prévoir des périodes relaxantes ou structurées pour l'aider à accroître sa tolérance au stress/changement. Intégrer des périodes de repos au besoin; vérifier si l'élève a faim.

Transitions : Résistance à tout changement

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Réticent à tout changement, même à une activité favorite ou qu'il a déjà appréciée	• Anxiété, quelle que soit la fréquence du changement ou malgré les avertissements préalables	Utiliser les stratégies ci-dessus. **Persévérer.** Consulter un ergothérapeute concernant les techniques de relaxation; montrer à l'élève à reconnaître sa propre anxiété.
	• Sait par expérience qu'il devient surexcité dans une activité (p. ex., gymnase, informatique) et perd le contrôle (c.-à-d. se conduit bizarrement, parle fort ou secoue les mains) • Si l'élève est sensible à son image face aux autres, il sera réticent à participer à l'activité	Voir ci-dessus. Laisser l'élève s'énerver un peu dans un environnement sécuritaire pour qu'il apprenne à reconnaître la sensation et à maîtriser son comportement. Le faire participer à la rédaction d'une histoire sociale qui fait état de ses sentiments et contient des stratégies pour l'aider à gérer son excitation. Sensibiliser les autres aux comportements d'excitation de l'élève.
	• A des problèmes de planification motrice; est anxieux d'avoir à gérer un cadre physique différent	Fournir à l'élève la même place dans tous les environnements. Le laisser se pratiquer dans le nouvel environnement en l'absence des autres élèves.

Maîtrise de la colère : S'inflige des blessures

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• S'inflige de mauvais traitements (p. ex., se mord/ s'égratigne, se donne des coups de poing à la tête, se cogne la tête contre les murs)		Faire l'évaluation du comportement fonctionnel pour déterminer le but de ces gestes pour l'élève, ses antécédents et conséquences.
	• A mal quelque part (mal de tête, de gorge, de dent, etc.) et ne sait pas comment le faire savoir	Observer l'élève attentivement; tenter de diminuer sa douleur si possible. Discuter avec les parents et lui faire consulter un médecin, au besoin.
	• Réagit à un inconfort sensoriel mais n'a pas de moyen verbal ou autre pour communiquer sa douleur/colère/frustration/ confusion • Peut ne voir aucune raison de communiquer sa douleur ou son désarroi aux autres	Observer l'élève attentivement; tenter de diminuer sa douleur si possible. Montrer à l'élève qu'il peut communiquer son désarroi aux gens et qu'ils peuvent l'aider. Continuer à travailler sur le système de communication.
	• A un seuil de la douleur élevé; comportement habituel ou forme d'auto-stimulation	Essayer de réorienter l'élève vers une autre activité incompatible avec l'auto-stimulation; prévoir des renforçateurs.
	• A appris que ce comportement attire l'attention/ réaction des adultes, ou lui évite d'accéder à des demandes, d'avoir à affronter une situation	S'assurer que personne dans l'environnement de l'élève n'encourage ce comportement en y prêtant attention/réaction. S'assurer que les exigences relatives à l'environnement ou aux tâches ne dépassent pas les capacités de l'élève, et que le renforcement est approprié.

Maîtrise de la colère : Agressif		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Est agressif verbalement ou physiquement (p. ex., mord, frappe, donne des coups de tête, crache); casse du matériel; insulte/injurie les autres		Faire l'évaluation du comportement fonctionnel pour déterminer le but de ces gestes pour l'élève, ses antécédents et conséquences.
	• N'a pas d'autre moyen de communiquer sa douleur, colère, frustration, jalousie, confusion, anxiété ou son inconfort sensoriel	Observer l'élève attentivement; tenter de diminuer l'inconfort si possible. Montrer d'autres façons de communiquer. Adapter les attentes ou l'environnement, s'il y a lieu. Discuter avec les parents et lui faire consulter un médecin, au besoin.
	• Ne connaît pas d'autre stratégie pour se calmer, diminuer l'anxiété/la colère	Intervenir rapidement.
	• A appris ce comportement pour provoquer des réactions/attirer l'attention des adultes, ou pour se défiler/éviter de demander, ou d'avoir à affronter une situation	S'assurer que personne dans l'environnement de l'élève n'encourage ce comportement en y prêtant attention/réaction. S'assurer que les exigences relatives à l'environnement ou aux tâches ne dépassent pas les capacités de l'élève, et que le renforcement est approprié.

Maîtrise de la colère : Jurons

Action	*Raisons possibles*	*Stratégies*
• Jure quand il perd le contrôle ou est frustré, n'importe où à l'école	• N'a pas d'autre moyen de communiquer sa frustration ou • Associe les jurons à des sentiments de colère parce qu'il a entendu quelqu'un jurer dans un contexte semblable	Montrer d'autres moyens, verbaux ou autres, d'exprimer la frustration. S'assurer que les tâches sont comprises et ne sont pas trop difficiles/désagréables à cause de problèmes sensoriels. Observer l'environnement pour voir si l'élève se sent dépassé par des problèmes sensoriels. **À noter :** S'attendre à ce que ce comportement soit long à corriger.
	• A appris que les jurons représentent un moyen efficace d'éviter des tâches ou situations, ou de faire à sa tête	Utiliser des situations où l'élève doit faire des choix pour montrer les façons acceptables de dire « Non »; souligner les bons choix, si possible. Utiliser des renforçateurs puissants pour aider l'élève à avoir les bons comportements.
	• Adore cette « mise en scène », et les réactions prévisibles des adultes	Utiliser des mots/réactions neutres. Éviter les réactions violentes aux jurons, mais réagir vivement aux autres comportements.
	• Souffre du syndrome de Tourette ou ne répond pas à la médication	Recueillir des données; discuter avec les parents et autres pourvoyeurs de soins. Faire consulter un médecin, si nécessaire.

Maîtrise de la colère : Crises de colère		
Action	***Raisons possibles***	***Stratégies***
• Pique des crises de colère s'il entend le mot « Non » (par exemple, « Tu ne peux pas » ou « Ce n'est pas correct »)	• Habitude; pique une crise de colère chaque fois qu'il entend le mot déclencheur, même si ce n'est pas dirigé contre lui	Éviter le mot déclencheur, si possible. Lui faire savoir qu'on a compris le message et le réorienter (p. ex., « D'abord/ensuite », « C'est presque ça; regardons encore, veux tu? » au lieu de « Non » ou « Ce n'est pas correct ».
	• Suppose que s'il suit les règles et s'exprime clairement, il aura toujours une réponse positive à ses besoins/souhaits	Utiliser une histoire sociale et une approche par essais et erreurs pour montrer le concept « Parfois » et développer sa capacité de tolérer la frustration ou valoriser l'attente.
	• A appris que les colères sont efficaces	1. Attendre qu'il se calme. 2. Le faire sortir de la pièce, ou faire sortir les autres au besoin. 3. Puis essayer les stratégies ci dessus.
• Devient tout mou, s'affale au plancher et crie quand il n'obtient pas ce qu'il a demandé	• A appris que cette tactique est efficace pour éviter d'obéir à certaines demandes, ou avoir ses désirs satisfaits	Si possible, l'ignorer et attendre; puis répéter les attentes, en les modifiant au besoin; essayer de structurer les attentes pour faciliter leur observance afin de pouvoir le récompenser. S'il est impossible d'ignorer son comportement, amener l'élève avec le moins d'interaction possible à un endroit sûr; puis essayer la stratégie ci-dessus.

ANNEXE D : RÉPERTOIRE DES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Mode d'utilisation de la présente annexe

La présente annexe vise à fournir aux membres de l'équipe un outil de collecte d'information au sujet de l'élève atteint de TSA. Elle explore les caractéristiques principales et secondaires des TSA décrites au chapitre 1.

- **Relations sociales** (pages 87-88) : explore de quelle façon l'élève échange avec les personnes de son entourage.
- **Communication** (pages 89-91) : examine comment l'élève interagit à l'aide de moyens de communication verbale et non verbale et d'aides visuels.
- **Caractère restreint des comportements, intérêts et activités** (pages 92-100) : analyse quels liens l'élève établit avec les objets ou activités, comment il s'engage dans des activités, réagit aux structures et à la routine, ainsi qu'aux renforçateurs et éléments de motivation.
- **Caractéristiques secondaires** (pages 101-104) : explore des difficultés/problèmes courants des élèves atteints de TSA, par exemple, sensibilité aux stimuli sensoriels, anxiété, résistance, maîtrise de la colère, résolution de problèmes, autonomie et rendement scolaire.

Les étapes recommandées pour la collecte d'informations comprennent les suivantes :

1. Consulter d'abord la liste d'éléments et déterminer les sections prioritaires à compléter. Il ne sera peut être pas nécessaire de compléter toute la liste. **Remarque :** On recommande de compléter la partie Survol à la page 86.
2. Assigner des sections au membre de l'équipe approprié (par exemple, la section Communication à l'orthophoniste). Le répertoire n'est pas censé être complétée par une seule personne.
3. S'entendre sur un échéancier d'achèvement des sections choisies. Par exemple, l'équipe peut déterminer quelles sections sont plus prioritaires que les autres et s'efforcer de les compléter à court terme. Les autres sections, bien qu'importantes, pourront être complétées plus tard.
4. Répondre le plus précisément possible aux questions des sections choisies. Les sources d'information peuvent comprendre l'observation directe, les dossiers scolaires, les rapports cliniques, etc. Il faudra peut être organiser des activités ou situations permettant de recueillir l'information nécessaire.
5. Résumer les données recueillies à l'aide du *Tableau récapitulatif* de la page 105, ce qui facilite le processus d'élaboration du profil de l'élève et la détermination des besoins d'apprentissage prioritaires, décrits au chapitre 2.

Élève _____ **Date de naissance** _____ **Date** _____

Participants / rôles _____

_____

Décrire la journée typique de l'élève – ce qu'il fait, où, avec qui, avec quel niveau de soutien.
Indiquer quelles parties/activités de la journée/semaine sont : **A.** réussies/signifiantes/agréables pour l'élève et réalisées avec le plus d'autonomie
B. assez réussies avec beaucoup d'aide
C. généralement difficiles, nécessitent un soutien individuel complet, ou génèrent souvent de la résistance ou un comportement rebelle de l'élève

Le répertoire des troubles du spectre autistique a été préparée par les Services aux autistes, Centre des sciences de la santé.

Relations sociales : Réactions aux personnes

Décrire les réactions de l'élève face aux personnes. Par exemple, est-ce que l'élève :

- tente de garder une distance entre les autres et lui, ou recherche-t-il la proximité physique (en se collant aux gens, se tenant tout près) avec les élèves/adultes?
- utilise bien la vision périphérique pour observer les actions des autres sans en avoir l'air?
- semble aimer un élève/adulte en particulier dans ce contexte? Qui? Pourquoi?
- essaie d'établir un contact avec d'autres élèves par le jeu/des mots mais ça se passe toujours mal?
- réagit d'une façon hypersensible/craintive?
- utilise des stratégies pour susciter/regagner l'attention d'adultes/de pairs? Ou…?

Relations sociales : Compréhension/compétences sociales

Comment et avec quel succès l'élève fait-il pour :

- comprendre/prévoir les réactions des autres?
- comprendre l'impact de ses gestes sur les autres?
- tenter d'interagir socialement avec les pairs/adultes?
- réagir quand ses tentatives d'interaction sociale échouent (répétition de sa stratégie, colère, repli sur soi, dépression, ou…)?
- gérer ses sentiments quand il perd à un jeu?
- participer en groupe/collaboration à des activités d'apprentissage/projets de classe/travail d'équipe? Ou…?

Relations sociales : Imitation/Jeux à tour de rôle

Comment et avec quel succès l'élève imite-t-il les mots ou sons? Gestes ou actions? Actions sur un objet?
L'élève imite-t-il des adultes/pairs sans invites, comme se placer en rang avec les autres, ou réagir et utiliser des gestes comme « Tape m'en cinq » ou des expressions verbales?
L'imitation est-elle immédiate ou différée? Différente pour l'expression verbale/motrice?
Quelles sont les stratégies utilisées/efficaces pour améliorer la capacité d'imitation de l'élève?
Décrire les compétences dans les jeux à tour de rôle avec des adultes, des pairs. Dans quelles activités?
Qu'est-ce qui fonctionne ou a fonctionné pour améliorer sa compétence dans les jeux à tour de rôle?

Communication réceptive

Décrire le type de consignes verbales que l'élève peut suivre : à une étape? à deux étapes? avec ou sans gestes/signaux visuels? dans un cadre non distrayant seulement, ou dans plusieurs cadres?
Y a-t-il un délai/décalage avant la réaction aux mots? À d'autres sons ou signaux visuels? Durée du délai? Prolongé dans un environnement distrayant?
Décrire de quelle façon l'élève peut assimiler l'information – paroles, photos/dessins au trait, imprimés/caractères, démonstration, autre? Lequel est le plus efficace? Peut-il regarder et écouter simultanément, ou doit-il regarder ailleurs ou baisser la tête pour pouvoir écouter.
Comment peut-on savoir qu'il a compris ce qu'il a entendu? Semble-t-il s'en rendre compte quand il n'a pas compris? Comment fait-il pour communiquer sa confusion?
Décrire toute situation dans laquelle l'élève a semblé dérouté par des paroles au sens figuré, du jargon, des mots à double sens ou de l'humour.

Communication : aides visuels

Comment et avec quel succès l'élève utilise-t-il les aides visuels dans son environnement?
Communication non verbale (langage corporel, expressions du visage/mimiques, proximité corporelle, gestes, pointer du doigt, contact visuel, regarder fixement, détourner le regard, …)?
Signaux de l'environnement naturel : meuble/objet servant de boîte de travail « terminé », matériel imprimé comme des affiches/logos/images, gestes des autres comme s'aligner en rang, ou…)?
Outils d'organisation/d'information (calendriers, guide télé, menus, illustrations, consignes écrites, ou…)?
Outils spécialement conçus (livres d'images/textes pour guider les paroles, images/mots indiquant les étapes d'une tâche, listes de choix offerts dans les temps libres, aides visuels pour la résolution de problèmes, ou…)?

Communication expressive

Comment et avec quel niveau de succès l'élève communique-t-il?
• pour obtenir satisfaction à ses besoins? • pour s'engager dans une interaction sociale? • pour participer à la conversation? • pour protester? • pour faire des choix? • à d'autres fins?
L'élève communique-t-il son besoin d'aide? Comment? À qui? Dans quelles situations?
Comment et avec quel niveau de succès l'élève utilise-t-il la communication non verbale (expression du visage/langage corporel/gestes)?

Caractère restreint des comportements/intérêts : Motivation

Types d'activités/matériaux préférés
Tactiles : Sable, eau, macaroni, riz, peinture au doigt, plasticine/pâte à modeler, surfaces lisses comme des photos/images de magazines, jouets qui vibrent, tissus doux/peluche, ou…
Comestibles : Bonbons, céréales, raisins, croustilles (ou autres aliments salés) ou aliments d'une texture particulière tels que les barres tendres/croquantes, liquides, ou…
Visuels : Toupies, hélicoptères, ventilateurs ou autres objets tournants, jouets MarbleworksMC ou autres avec parties mobiles ou qui font des bulles, kaléidoscopes, lampes de poche, jouets qui ouvrent et ferment comme les diables à ressort, livres ou images, jeux d'ordinateur ou électroniques, mimiques caricaturales ou imitations par l'adulte de mouvements/gestes de l'élève, ou…
Auditifs : Instruments de musique, cloche, bandes audios/CD de musique, livres sur cassettes, chansons, changement de ton/hauteur de la voix de l'adulte, imitation par l'adulte des mots/sons de l'élève, écoute de sons produits par des matériaux secoués ou objets qui font de la distorsion de voix, sons produits par des jeux électroniques/d'ordinateur, jargon familier ou expressions répétitives, ou…

Caractère restreint des comportements/intérêts : Motivation

Types d'activités/matériaux appréciés
Motricité globale : Jeux rudes et culbutes, se faire enrouler serré dans une couverture ou s'insérer dans un espace exigu, courir, faire la toupie, se balancer, sauter sur un trampoline, ballons à rebondir/galoper, danse, faire du vélo/tricycle/trottinette, se promener en chariot/voiturette, ou…
Motricité fine : Dessin, peinture, plasticine, jeux de formes à associer, casse-tête, alignement de petits objets, empiler/emboîter des objets, insérer des objets dans des espaces exigus, ou…
Cognitifs : Livres, lettres, nombres, jeux éducatifs, fiches, collecte de faits sur certains sujets, obtenir de bonnes notes, gagner un prix, accès à du matériel particulièrement intéressant pour l'élève, temps libres, pouvoir contrôler son horaire ou choisir les activités du jour, pouvoir se concentrer sur une activité (mentale) persévérative, ou…
Sociaux : Passer du temps avec un camarade ou adulte en particulier, pouvoir parler à quelqu'un d'un sujet qui l'intéresse, avoir l'attention d'un groupe d'élèves, pouvoir faire rire les autres, prendre la direction d'une activité, ou…

Caractère restreint des comportements/intérêts : Style exploratoire

Décrire comment l'élève explore un environnement avec plusieurs choix d'activités/matériel.

- S'occupe à un comportement solitaire non ludique?
- Passif, attend qu'un adulte lui dise quoi faire?
- Revient à une routine verbale ou physique familière chaque fois qu'il entre dans la pièce?
- Semble avoir besoin de toucher ou déplacer tout ce qui est dans la pièce avant de choisir un objet?
- Choisit une activité (la première fois, ou toutes les fois) et réticent à l'abandonner pour autre chose?
- Approche l'adulte pour avoir son attention, sa participation?
- Fait un geste provocateur pour capter l'attention de l'adulte? Ou…?

Caractère restreint des comportements/intérêts : Compétences dans les jeux/activités

Décrire le comportement de jeu de l'élève.

- Choisit des activités appropriées à son âge ou…
- Joue avec le jouet/faire l'activité correctement, ou…
- Joue toujours seul ou joue en parallèle/de façon interactive avec des adultes/élèves ou…
- Joue à « faire semblant » spontanément ou après démonstration, ou…
- Joue à des jeux avec des règles structurées; si oui, comment a-t-il appris?
- Semble s'amuser à des activités avec des adultes/pairs pour le simple plaisir de l'interaction? Quelles activités? Avec qui?
- Semble penser que gagner est la seule motivation pour jouer un jeu?
- Agit de façon à attirer l'attention prévisible des pairs, même s'il devient l'objet de moqueries/bouc émissaire?

Caractère restreint des comportements/intérêts : Structure/routine/répétition

Horaire quotidien
Pour anticiper son horaire quotidien, quel usage l'élève fait-il : • d'objets réels ou tangibles symboliques? • de photos? • de dessins au trait, en couleur ou noir et blanc? • de mots écrits? • d'explications verbales/non verbales/par signes d'adultes? • de l'observation et imitation d'autres élèves? Ou…?
Une fois que l'horaire est établi, de quelle façon l'élève gère-t-il les changements? • Devient contrarié si l'horaire est changé? • Veut répéter le même horaire d'activités tous les jours? • Se fie à la présence d'un adulte familier pour structurer sa journée/savoir son horaire? • Retourne à une activité persévérative dès qu'une activité est terminée ou qu'il a du temps libre? • Se sent paniqué à l'idée de laisser une tâche/activité non terminée? Ou…?
Si l'horaire ou la routine doit être changée, quelle stratégie est la plus efficace? • Le dire à l'élève longtemps à l'avance? • Lui dire juste avant le changement? Ou…?
Décrire les approches qui ont fonctionné pour aider l'élève à gérer les changements à l'horaire/ aux routines, et les approches qui fonctionnent moins bien.

Caractère restreint des comportements/intérêts : Transitions

Décrire la difficulté de l'élève avec les transitions :

- d'un endroit à l'autre dans une même pièce?
- d'un local à l'autre?
- d'une activité/matière à l'autre?
- d'un adulte à un autre?
- entre les différentes règles/attentes relatives à différentes situations/personnes?

Qu'est-ce qui est efficace pour gérer les problèmes de transition?

- Avertissement verbal de la transition à venir?
- Signal non verbal comme tenir deux doigts en l'air, puis un seul?
- Signal illustré (image, dessin)?
- Attirer l'attention de l'élève sur les pairs et lui demander de les imiter?
- Montrer l'objet qui servira à la prochaine activité?
- Le laisser apporter un objet qui servira à la prochaine activité?
- Mettre fin à l'activité verbalement ou visuellement? Ou…?

Si les transitions sont/ont été difficiles pour cet élève, quelles approches ont été essayées? Lesquelles ont fonctionné? Lesquelles sont inefficaces?

Caractère restreint des comportements/intérêts : Aspects pédagogiques

Quelles ont été les nouvelles activités ou habiletés enseignées dans ce contexte?
Quelles ont été les stratégies d'enseignement utilisées : enseignement verbal, démonstration par un adulte/élève, consignes par écrit, lecture, expériences pratiques, vidéos, ou…?
Quels sont les outils nécessaires pour aider l'élève à transférer une habileté d'un contexte/personne à l'autre?
De quelle durée d'exposition ou quel nombre de pratiques l'élève a-t-il généralement besoin pour maîtriser une nouvelle activité ou apprendre de nouvelles notions?
L'élève comprend-il le concept de « D'abord…, ensuite… » (faire quelque chose pour obtenir ce qu'il veut)? Si oui, comment l'accepte-t-il ou performe-t-il dans ce cadre?
Quels types d'habiletés/d'activités sont les plus faciles à apprendre pour l'élève? Les plus difficiles?

Caractère restreint des comportements/intérêts : Habiletés motrices

Quelles habiletés de motricité fine l'élève manifeste-t-il pour :

- manipuler de petits objets?

- s'habiller et gérer les autres soins personnels?

- faire des tâches avec papier/crayon/ciseaux/clavier?

- utiliser les deux mains en même temps?

- appliquer la bonne pression sur le crayon, clavier, etc.?

- jouer à des jeux appropriés à son âge (jeux de cartes, cartes de collection, jeux de table, d'ordinateur, ou…?

L'élève est-il perfectionniste concernant son apparence ou la formation de caractères d'imprimerie/lettres cursives/chiffres? Comment le manifeste-t-il? Y a-t-il des trucs pour accroître sa tolérance à l'imperfection?

Quelles habiletés de motricité globale l'élève manifeste-t-il pour :

- se déplacer dans la classe/à la maison/dans la collectivité?

- les sports ou activités où il doit courir, grimper des escaliers/échelle, sauter, se balancer, utiliser des balles/ballons/autres équipements? Ou…?

Caractère restreint des comportements/intérêts : Attention

Attention et concentrations
Quels sont les signes indiquant que l'élève est attentif à la personne qui parle? • L'élève cesse de bouger ou se tourne vers l'éducateur, même s'il ne semble pas regarder ou n'établit pas de contact visuel? • L'élève suit les consignes données verbalement/par des gestes? Ou…?
Quels sont les signes indiquant que l'élève cesse d'écouter? • L'élève a le regard fixe, semble perdre sa concentration ou regarder à travers l'interlocuteur? • L'élève regarde ailleurs? • L'élève s'immisce dans une conversation d'où il est exclus ou répond à la question posée à une autre personne dans la pièce, même sans regarder celle qui questionne? • L'élève se lève de sa chaise ou fait un mouvement particulier? • L'élève retourne à une action d'auto-stimulation ou un sujet de discussion persévératif particulier, ou oppose un barrage de questions? Ou…?
Recentrer l'attention : quelles stratégies fonctionnent pour regagner son attention?
Tactiles/proprioceptives/vestibulaires : Forte pression sur les articulations, toucher vigoureux (épaule/main), chatouillement, jeu de doigts ou autre jeu interactif familier, se lever/sortir de la pièce et revenir, activité de motricité globale, mâcher un aliment froid ou croquant, ou…
Visuelles/vestibulaires : Faire des bulles, objet qui tourne, changer l'éclairage du local, geste vers la tâche ou le renforçateur, montrer l'horaire visuel; chanter, changer la hauteur/musicalité de la voix, jouet musical ou qui fait du bruit, murmurer, réduire le bruit dans la pièce, rappel verbal ou renforçateur de l'horaire/activité, demander de répéter les consignes/règles/séquence de tâches, ou…

Caractère restreint des comportements/intérêts : Persévération

Décrire les activités persévératives utilisées par l'élève (actions répétitives sans fonction évidente).

- Se balancer ou faire la toupie, balancer/faire tourner des objets?
- Aligner des objets ou les regarder en louchant/utilisant la vision périphérique, bouger ses mains/des objets devant la lumière en face de ses yeux?
- Répéter des choses entendues (chansons, dialogue de film, ou expressions/mots particuliers)?
- Poser les mêmes questions à répétition ou maintenir le même sujet de conversation? Ou…?

L'élève semble-t-il utiliser les actions persévératives pour :

- calmer son anxiété?
- signaler qu'il est dépassé/anxieux/confus?
- répondre à un besoin de stimulation précise?
- occulter les distractions?
- éviter de faire les tâches demandées, ou éviter les stimuli sensoriels (p. ex., sons, lumières)?
- combler un « trou » dans son horaire? Ou…?

Est-il possible d'utiliser une activité persévérative comme récompense lorsque l'élève a terminé la tâche (p. ex., chaise berçante, faire un casse-tête, lire/dessiner sur un sujet favori, parler avec un adulte de sujets préférés, ou…)?

Caractéristiques secondaires : Sensibilité aux stimuli sensoriels

Hyperréactivité	Hyporéactivité
Audition Se laisse distraire facilement par des sons légers ou tout bruit ambiant, couvre ses oreilles, crie, devient anxieux avant un bruit prévisible, ou…	Ne réagit pas aux sons, ne distingue pas les paroles des autres sons ambiants, crée un son répétitif/constant comme pour se stimuler, ou…
Vision Facilement distrait par tout élément visuel de l'environnement, ferme les yeux ou louche pour éviter la lumière/l'éblouissement, utilise la vision périphérique plutôt que directe, réagit comme si les mouvements environnants représentaient une menace, ou…	Semble insensible à la lumière/aux choses de l'environnement, bouscule les gens ou objets comme s'il ne les voyait pas; problèmes pour trouver des objets/gens s'ils bougent, difficulté à coordonner œil et main, à distinguer les objets de la toile de fond, ou…
Toucher Difficulté avec les : touchers légers, activités comme se laver les cheveux, se brosser les dents ou nager, ou matériaux (sable, colle, divers types de vêtements), ou…	Recherche les pressions ou touchers vigoureux, les vêtements/souliers serrés, touche les autres pour obtenir de l'information, ne comprend pas le concept d'espace personnel, seuil de douleur élevé, ou…
Goût/odorat Menu peu varié, difficulté à avaler, réagit aux odeurs fortes/aux odeurs que d'autres ne remarquent pas, ou…	Mâchonne les objets ou les introduit dans la bouche, sent ou lèche les objets ou personnes, ne remarque pas les odeurs fortes, ou…
Vestibulaire/proprioceptif Évite les activités motrices (ou maladroit dans ces activités), surtout lorsqu'il doit lever les pieds, p. ex., grimper, marcher d'une surface à une autre, pirouette, se plier pour ramasser un objet au sol; exerce une pression inadéquate pour tenir les objets/écrire; problèmes de planification motrice/séquençage d'actions/mots, ou…	Cherche à bouger constamment, surtout à tourner rapidement pour se stimuler, peut bousculer délibérément les gens ou objets, ou s'asseoir lourdement, peut avoir un faible tonus musculaire et s'appuyer sur les gens/objets, exerce trop de pression pour toucher/tenir les objets, problèmes de planification motrice/séquençage d'actions/ de mots, ou…

Caractéristiques secondaires : Autogestion

Anxiété/Retour au calme
Selon vous, dans quels cadres/situations l'élève devient-il anxieux? Comment le manifeste-t-il? À quoi cela peut-il être dû, à votre avis? • Ne sait pas ce qui vient après? • Différents cadres/contextes/personnes? • Crainte d'échouer la tâche? • Crainte de ne pas être parfait ou le meilleur? • Dépassé par les stimuli de l'environnement? Ou…
Énumérer les approches ou méthodes que l'élève utilise, d'après vos observations, ou que des adultes ont utilisées pour aider l'élève anxieux/contrarié/perturbé/dépassé à se calmer.
Organisation
Quelles sont les forces et faiblesses de l'élève en matière d'organisation ou de planification (espace de travail/de vie, vestiaire, effets personnels, gestion du temps, ou…)?
L'élève peut-il créer sa propre structure de gestion du temps, séquençage et réalisation des tâches, utilisation du temps libre, ou...? L'élève peut-il accepter la structure proposée par quelqu'un d'autre?

Caractéristiques secondaires : Autogestion

Résistance
L'élève manifeste-t-il de la résistance dans des tâches ou avec des personnes en particulier, dans certains contextes/moments de la journée/périodes de l'année, ou…?
L'élève manifeste-t-il sa résistance au moyen d'un retrait passif, d'agressions verbales/physiques, ou…?
La résistance de l'élève semble-t-elle résulter du fait : • qu'on a donné du travail à faire avant d'avoir établi un lien avec lui? • que la tâche comportait quelque chose de désagréable sur le plan physique ou sensoriel? • que la tâche n'avait pas de signification/est trop difficile/trop longue pour l'élève? • qu'il n'y avait aucune gratification signifiante rattachée à la tâche? • que l'élève était surexcité ou était apathique? • que l'élève est réticent à toute demande, familière ou nouvelle, par réflexe ou habitude? Ou…?
Quelles stratégies ont été utilisées pour atténuer la résistance? Lesquelles ont été efficaces/inefficaces?
Maîtrise de la colère
Dans quels cadres/situations l'élève semble-t-il en proie à la colère? Qu'est-ce qui déclenche sa colère? Quels sont les premiers signes? Qu'arrive-t-il généralement ensuite? Quelle en est la durée?
Quelles approches ont été utilisées par l'élève ou les adultes pour calmer la colère de l'élève? Lesquelles sont efficaces/inefficaces?

Caractéristiques secondaires : Autogestion

Résolution de problèmes/autonomie
Comment l'élève réagit-il à un problème/difficulté? Exemples. • Attend passivement de l'aide? • Communique verbalement/non verbalement son besoin d'aide? • Essaie toujours la même stratégie? Différentes stratégies? • Se met en colère? • Abandonne immédiatement? Ou…?
Quelles stratégies de résolution de problèmes ont été enseignées à l'élève? Lesquelles sont efficaces/inefficaces?
Des efforts ont-ils été faits pour diminuer la dépendance de l'élève envers l'aide de l'adulte? Dans quels contextes? Quel effet ont-ils eu?

Caractéristiques secondaires : Approches d'apprentissage

Les aptitudes de l'élève pour la compréhension de la matière scolaire présentée par écrit (trouver l'information, dégager l'idée principale/les étapes, faire des déductions, conclusion, analyse, problèmes de mathématiques) sont elles aussi bonnes que sa capacité de mémorisation dans ces domaines? Comment ces capacités ont-elles été évaluées?
L'élève semble-t-il s'apercevoir (en se corrigeant, cessant de lire, semblant dérouté) qu'il ne comprend pas le sens de ce qu'il lit, ou est-ce qu'il lit juste pour se rendre au bas de la page? Peut-il demander (et le fait-il) à l'adulte ou aux pairs de répéter ou préciser?
Quelles stratégies/techniques ont été utilisées pour aider l'élève à améliorer sa compréhension du matériel écrit ou sa capacité de résoudre des problèmes de mathématiques?

Tableau récapitulatif

Nom _____ **Date** _____

Domaines	Forces	Besoins d'apprentissage prioritaires
Relations sociales		
Communication		
Caractère restreint des activités et des intérêts		
Caractéristiques secondaires Sensibilité aux stimuli de l'environnement Anxiété Maîtrise de la colère Autonomie Compréhension des matières scolaires		

ANNEXE E : ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ HUMAINE CHEZ L'ÉLÈVE ATTEINT DE TSA

Mode d'utilisation de la présente annexe

La présente annexe fournit aux membres de l'équipe un bref survol des problèmes auxquels l'élève atteint de TSA doit faire face, un résumé des stratégies possible et un choix de ressources.

Survol

Les changements hormonaux et physiques liés à la puberté surviennent généralement à l'âge prévu, mais la maturité émotionnelle et sociale de l'élève peut être décalée de plusieurs années par rapport aux autres jeunes. L'élève peut s'apercevoir que les conversations et intérêts de ses camarades changent d'une façon incompréhensible pour lui, ce qui risque d'accroître son sentiment d'isolement, de solitude. L'élève essaiera peut être d'imiter les gestes des pairs, ou répétera hors contexte leur langage sans en comprendre les subtilités ni prévoir les réactions des autres. Il peut être dérouté ou effrayé par ses changements physiques et ses sautes d'humeur sans pouvoir poser les questions ni chercher de l'information par lui-même, comme ses camarades plus avancés.

Souvent, la sexualité devient un problème chez l'élève atteint de troubles du spectre autistique quand :

- l'élève est porté à s'extérioriser, notamment par la masturbation, les touchers inappropriés chez les autres ou les propos déplacés;
- les adultes s'aperçoivent du besoin de l'élève de connaissances et de compétences dans le domaine des soins personnels et de la sécurité personnelle.

Les élèves au développement typique apprennent souvent leurs premières notions de sexualité de façon occasionnelle, c'est à dire au cours d'interactions naturelles avec d'autres personnes; ils apprennent à réagir aux autres et à exercer une influence sur eux, à s'identifier en tant que fille ou garçon, à comprendre et à maîtriser leurs émotions et l'expression de leur état émotionnel, et à se faire des amis.

Les élèves atteints de TSA auront toujours de la difficulté avec la communication et l'interaction sociale, quel que soit leur développement cognitif. De plus, ils :

- n'apprennent pas de façon incidente/occasionnelle;
- ont moins de possibilités d'interactions sociales quotidiennes que la moyenne des autres jeunes;
- ont plus de difficulté à interpréter ce qu'ils voient et à apprendre par expérience.

On trouvera ci-dessous les problèmes typiques et les stratégies suggérées pour ces élèves.

Stratégies

Comportement

L'élève se masturbe et se fait des attouchements en classe ou ailleurs dans l'école.

Raisons possibles	Stratégies
• Aime la sensation provoquée; activité réconfortante quand il est stressé, ennuyé, etc.	• Collaborer avec les parents pour s'entendre sur des réactions/ stratégies appropriées. • Observer l'élève pour déterminer dans quels contextes il utilise ce comportement; changer au besoin l'horaire ou les activités pour diminuer le stress, accroître la structure/prévisibilité et intégrer plus d'activités intéressantes. • Envisager de lui faire porter une salopette ou des pantalons avec une ceinture plus ajustée, et encourager d'autres activités où il doit utiliser les deux mains. • Au cours de l'entraînement à la sexualité et à l'hygiène, lui enseigner où et quand la masturbation est acceptable. • S'assurer que l'élève ne généralise pas aux toilettes publiques la règle voulant que ce comportement soit approprié dans la « salle de bain ». • S'assurer que les touchers que fait l'élève ne sont pas un signe de douleur, notamment à cause d'une blessure ou infection, de l'inconfort dû à des vêtements mal ajustés, ou d'allergies.
• Aime les réactions vives et prévisibles des autres.	• Comme ci-dessus, rester calme, garder un ton de voix et une expression faciale neutres. • Prévoir une stratégie commune et s'assurer que tout le personnel de l'école l'utilise, en évitant d'entretenir ce comportement par une attention sociale. • Si possible, expliquer aux pairs que l'élève dit souvent des choses mais ne comprend pas que ce n'est pas gentil ou « adulte », et que chacun a la responsabilité de l'aider à apprendre comment agir en ne riant pas de ses remarques inappropriées et en les ignorant.

Comportement

Parle des parties du corps (pénis, vagin, etc.) dans des contextes inappropriés ou essaie de regarder sous les vêtements des autres.

Raisons possibles	Stratégies
• Peut répéter des bribes de ce qu'il a appris à la maison ou entendu ailleurs, pour obtenir plus d'information. • Peut simplement essayer d'engager une conversation. • Peut signaler une confusion au sujet de la puberté, ou des changements dans son corps ou chez les autres, ou du comportement différent de ses pairs, et d'un besoin d'information, de se faire rassurer.	• Recevoir les paroles de l'élève avec une attitude calme et détachée; le réorienter vers un autre sujet/activité. • En collaboration avec la famille, utiliser des histoires sociales pour lui inculquer des règles simples permettant de distinguer ce dont on peut parler avec la famille, le médecin ou l'infirmière, les sujets qu'on peut aborder avec des amis, quand et comment en parler. • Utiliser des approches similaires pour expliquer et fournir les règles des normes sociales concernant les vêtements et le corps des autres. • Le renseigner sur la sexualité, la santé et l'hygiène personnelle en termes appropriés à son niveau de compréhension. • Se rappeler que l'élève peut être beaucoup plus avancé sur le plan de la maturité physique que de ses intérêts, ses compétences intellectuelles ou sa maturité émotionnelle. • S'assurer que l'élève obtient une attention adéquate de ses pairs/des adultes, ou des interactions sociales appropriées avec eux. Mettre davantage l'accent sur l'enseignement des compétences d'interaction sociale. • Envisager de faire participer d'autres adultes comme « adjoints » dans les programmes de vie familiale pour les jeunes enfants afin qu'il obtienne l'information dans des termes clairs et à un niveau cognitif approprié.
• Peut aimer provoquer des réactions fortes ou prévisibles par ses paroles ou actes; a appris par expérience ou observation qu'en parlant des parties du corps ou de sexualité, il provoque souvent un trouble chez les adultes et les rires/l'attention des pairs.	• Comme ci-dessus, rester calme; garder un ton et une expression faciale neutres. • Prévoir une stratégie commune pour tout le personnel de l'école pour éviter de créer un renforcement social. • Si possible, expliquer aux pairs que l'élève dit souvent des choses mais ne comprend pas que ce n'est pas gentil ou « adulte », et que chacun a la responsabilité de l'aider à apprendre comment agir en ne riant pas de ses remarques inappropriées et en les ignorant.

Comportement

Recherche l'affection de façon inappropriée avec des adultes familiers (contact de tout le corps, visage collé au corps de l'adulte, touche constamment).

Raisons possibles	Stratégies
• Peut passer par une phase affectueuse qui correspond à son niveau de développement mais pas à son âge chronologique; au moment où il commence à aimer ces contacts, les adultes ne semblent plus les apprécier avec lui.	• Utiliser des histoires sociales ou ressources comme le programme CIRCLES (Champagne, 1993) pour aider l'enfant à apprendre quels types d'affection sont appropriés avec différentes personnes dans son monde. • Lui montrer les contacts physiques appropriés et d'autres façons d'apprécier l'interaction sociale avec des adultes/pairs. • Fournir des occasions d'avoir des contacts physiques vigoureux (pressions) et marques d'affection appropriées pour répondre à ses besoins sensoriels et sociaux.

Comportement

Ne sait pas comment agir avec les étrangers; peut parler, accompagner ou se montrer affectueux avec n'importe qui.

Raisons possibles	Stratégies
• Peut considérer les personnes comme des sources interchangeables de douceurs/de stimulation intéressante/d'attention.	• Voir ci dessus. • Montrer des règles précises et les lui faire pratiquer, peut-être avec d'autres personnes jouant le rôle d'étrangers. • Il est particulièrement important que l'élève ait autant de contacts sociaux, de chaleur humaine et d'affection que possible de personnes appropriées pour diminuer sa vulnérabilité à l'exploitation. • Se préparer à fournir une supervision continue, puisque l'enfant ne pourra peut être jamais assurer sa sécurité avec les étrangers.

Ressources additionnelles

On peut se procurer la plupart de ces ouvrages en consultant le site www.parentbookstore.com ou www.exceptionalresources.com (Canada) ou www.asperger.net (États-Unis). Les autres sources sont mentionnées.

Champagne, M.P. et L. Walker-Hirsch. *Circles I: Intimacy and Relationships, Programme 1 dans la série CIRCLES*. Santa Barbara, CA, James Stanfield Publishing Company, 1993. Il s'agit d'un programme d'enseignement complet sur vidéo destiné aux élèves ayant des besoins spéciaux et abordant des concepts sociaux et sexuels ainsi que les règles en matière d'intimité. www.stanfield.com

Faherty, C. *What Does It Mean to Me?: A Workbook Explaining Self-Awareness and Life Lessons to the Child or Youth with High Functioning Autism or Aspergers*, Arlington, TX, Future Horizons, 2000. Il s'agit d'une excellente ressource qui offre de nombreux formulaires et beaucoup d'activités individuelles ou de groupe.

Fegan, L., A. Rauch et W. McCarthy. *Sexuality and People with Intellectual Disability*. Baltimore, Paul H. Brookes, 1993. Bien que ce livre ne porte pas précisément sur les TSA, il offre de nombreuses suggestions pratiques.

Gray, S., L. Ruble et N. Dalrymple. *Autism and Sexuality: A Guide for Instruction*, Bloomington, IN, Autism Society of Indiana, 2000. Cette brochure aborde brièvement des questions comme l'élaboration d'un programme individuel, la prévention de la violence sexuelle et la mise en place d'une routine en ce qui concerne les menstruations et fait référence à des ressources plus complètes. Offerte par la Société de l'autisme du Manitoba.

Hingsburger, D. *Openers: Parents Ask Questions about Sexuality and Children with Developmental Disabilities*, Vancouver, Colombie-Britannique, Family Support Institute, 1993. Ce bref document contient une foule d'informations et de conseils sous forme de questions et réponses. Il est présenté par un auteur qui a beaucoup écrit sur le sujet.

Newport, J. et M. Newport. *Autism – Asperger's and Sexuality: Puberty and Beyond*, Arlington, TX, Future Horizons, 2002. Les auteurs ont tous deux le syndrome d'Asperger et ont écrit ce guide sur les relations et la sexualité qu'ils présentent sous forme de conversation avec des adolescents ou des adultes ayant aussi ce syndrome. Cet ouvrage est utile pour les parents et les fournisseurs de soins ou dans le cadre d'un programme d'éducation à la vie familiale en milieu scolaire ou d'une relation thérapeutique.

Segar, M. *Coping; A Survival Guide for People with Asperger Syndrome*, Nottingham, UK, The Early Years Diagnostic Centre, 1997. Cet ouvrage informel aborde de nombreux aspects de l'« adaptation » aux attentes sociales et de la résolution des problèmes de nature sociale du point de vue d'un diplômé universitaire en biochimie ayant le syndrome d'Asperger et qui s'adresse à d'autres personnes ayant ce syndrome.

Winner, M.G. *Thinking about You, Thinking about Me: Philosophy and Strategies to Further Develop Perspective Taking and Communicative Abilities for Persons with Social-Cognitive Deficits*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2000. ISBN: 0-9701320-1-8. Il s'agit d'un document qui accompagne le volume susmentionné et qui sert de manuel pratique aux professionnels qui travaillent individuellement ou en groupe dans le domaine des aptitudes sociales et cognitives, comme la réflexion à voix haute, la formulation de perspectives et l'établissement de correspondances sociales. Il comporte une bonne bibliographie et des propositions d'activités. <www.socialthinking.com>

Winner, M.G. *Inside Out: What Makes a Person with Social Cognitive Deficits Tick*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2000. ISBN: 0-970132-0-X. Cet ouvrage à l'intention des professionnels sert de manuel pour les élèves ayant le syndrome d'Asperger, un autisme de niveau élevé, des troubles d'apprentissage non verbaux ou un trouble envahissant du développement non spécifié. <www.socialthinking.com>

Wrobel, M. *Taking Care of Myself: A Hygiene, Puberty and Personal Curriculum for Young People with Autism*, Arlington, TX, Future Horizons, 2003. Ce programme-cadre prêt à l'emploi comprend un ensemble d'exemples d'histoires sociales portant sur des dizaines de points concernant l'autonomie et la sexualité.

Sites Web

<www.autism.org/sexual.html>

<www.autismtoday.com/puberty.htm>

<www.aap.org/policy/01225.html>

ANNEXE F : FORMULAIRES

Liste de vérification de l'élève

Domaine	À faire	Responsable	Notes	Fait
Audition				
Vision				
Médical				
Dentaire				
Cognitif				
Caractéristiques primaires				
Social				
Communication				
Modèles répétitifs de comporte-ments/intérêts/ activités				
Caractéristiques secondaires				
Fonctionnement sensoriel				
Anxiété				
Résistance/colère				
Résolution de problèmes/ autonomie				
Profil développe-mental irrégulier				

Consensus au sujet des besoins d'apprentissage prioritaires

En visant un consensus au sujet des priorités d'apprentissage, se demander si les priorités envisagées contribuent à l'atteinte de résultats et à la réalisation d'activités qui :

- ☐ peuvent être utilisés dans plus d'un contexte ou situation
- ☐ peuvent être utilisés actuellement et dans l'avenir
- ☐ peuvent favoriser l'acquisition de capacités fonctionnelles chez l'élève
- ☐ favorisent l'autonomie
- ☐ créent des possibilités de contact ou d'interactions valables entre l'élève et les pairs
- ☐ correspondent aux besoins et intérêts de l'élève
- ☐ améliorent la communication
- ☐ améliorent la qualité de vie de l'élève à la maison et dans la collectivité
- ☐ misent sur les forces d'apprentissage de l'élève
- ☐ favorisent la généralisation
- ☐ favorisent l'inclusion

(Adapté de Falvey, M.A. *Community-Based Curriculum*. 2e édition, 1989 : 41-43)

	Collecte d'informations			
	Que savons-nous?	**Que devons-nous savoir?**	**Comment allons-nous trouver ces données?**	**Qui le fera?**
Caractéristiques principales				
Social				
Communication				
Modèles répétitifs de comportements				
Caractéristiques secondaires				
Fonctionnement sensoriel				

(suite)

(suite)	Collecte d'informations			
	Que savons-nous?	**Que devons-nous savoir?**	**Comment allons-nous trouver ces données?**	**Qui le fera?**
Anxiété; résistance/colère				
Approches d'apprentissage; intérêts, préférences				
Résolution de problèmes/ autonomie				
Autres considérations				
Audition				
Vision				
Médical				
Dentaire				
Cognitif				

Analyse de tâche

NOM DE L'ÉLÈVE : _____

TÂCHE : _____

Date											

Dictionnaire d'interprétation de _____

[NOM DE L'ÉLÈVE]

Ce que fait _____	Ce que cela peut signifier	Comment réagir à _____

(Adapté du document *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools*, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2000)

FICHE DE PLANIFICATION DU SOUTIEN AU COMPORTEMENT

Nom de l'élève _____ Date _____

Ce que l'élève fait _____, ne fait pas _____ (comment, quand, où, à quelle fréquence, avec qui)

Causes possibles :

Indiquer le comportement de rechange souhaité (comment, quand, où, avec qui, avec quels signaux)

FICHE DE PLANIFICATION DU SOUTIEN AU COMPORTEMENT

Approches proactives	**Approches réactives**
Résultats	**Résultats**

LECTURES SUGGÉRÉES

LECTURES SUGGÉRÉES

À propos des suggestions de lectures

Les *Lectures suggérées* consistent en une sélection de lectures et de ressources portant sur les troubles du spectre autistique (TSA). Ces lectures sont présentées selon les principales catégories mentionnées ci-après. Elles représentent un échantillon de l'information courante sur un éventail de sujets touchant les TSA. Bon nombre de ces sujets ont déjà été mentionnés dans le document, particulièrement aux chapitres 4 et 5.

Sujets abordés **Page**

Les lectures sont présentées selon les catégories suivantes :

- Analyse appliquée du comportement (ABA) 4
- Syndrome d'Asperger (SA) / Autisme de haut niveau (AHN) 5
- Autobiographies / Biographies 9
- Communication 11
- Stade précoce de développement 13
- Éducation 15
- Explication des TSA 19
- Renseignements généraux 22
- Rôles parentaux 23
- Déficiences connexes 25
- Gestion de soi / sexualité humaine 26
- Contrôle sensoriel/auto-contrôle 28
- Relations sociales 30
- Histoires sociales 34
- Stratégies visuelles 35

- Sources 36

Analyse appliquée du comportement (ABA)

Harris, Sandra L., et Mary Jane Weiss. *Right From the Start: Behavioural Intervention for Young Children with Autism.* Bethesda, MD, Woodbine House, 1998.

Leaf, Ron, et John McEachin, éd. *A Work in Progress: Behaviour Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioural Treatment of Autism*, New York, NY, DRL Books, 1999. ISBN: 0-9665266-0-0. Couverture souple, 8x11, 344 pages plus annexes. Ce manuel offre un aperçu détaillé des techniques comportementales fondamentales, de leur application avec les enfants atteints de TSA et de l'utilisation de l'apprentissage par essais distincts.

Lovaas, O.I. *Teaching Developmentally Disabled Children: The Me Book*, Austin, TX, PRO-ED Inc., 1981.

- - -. *Teaching Individuals with Developmental Delays: Basic Intervention Techniques*, Austin, TX, PRO-ED Inc., 2003.

Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16:2, (été, 2001), numéro spécial (sans titre).

Martin, Garry, et Joseph Pear. *Behavior Modification: What It Is and How to Do It*, 4e édition, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1992.

Maurice, C. *Let Me Hear Your Voice*, New York, NY, Fawcett Columbine, 1993.

- - -. *Behavioral Intervention for Young Children with Autism*, Austin, TX, PRO-ED Inc., 1996.

Maurice, Green G., et R.M. Foxx. *Making a Difference: Behavioral Intervention for Autism*, Austin, TX, PRO-ED Inc., 2001.

Maurice, Green G., et S.C. Luce. *Behavioral Intervention for Young Children with Autism: A Manual for Parents and Professionals*, Austin, TX, PRO-ED Inc., 1996.

National Academy of Science Committee on Educational Interventions for Children with Autism. *Educating Children with Autism*, Washington, DC, National Academy Press, 2001. <www.nap.edu/execsumm/0309072697.html>

New York State Department of Health Early Intervention Program. *Clinical Practice Guidelines: Autism/Pervasive Developmental Disorders (Technical Report)*, Albany, NY, programme d'intervention précoce du Département de santé de l'État de New York, 1999. <www.health.state.ny.us/nysdoh/eip/autism/autism.htm>

Syndrome d'Asperger (SA) / Autisme de haut niveau (AHN)

(voir également **Explication des TSA, Aptitudes sociales)**

Aston, Maxine C. *The Other Half of Asperger Syndrome – A Guide to Living in an Intimate Relationship with a Partner Who Has Asperger Syndrome.* Londres: National Autistic Society, 2001. ISBN 1-899280-37-5.
Cet ouvrage aborde des thèmes d'ordre pratique, par exemple, l'adaptation au syndrome d'Asperger, la colère et le syndrome d'Asperger, la façon de faire comprendre un message, la sexualité et « on ne peut mettre tout sur le dos du syndrome d'Asperger ». <www.asperger.net>

Attwood, Tony. *Asperger's Syndromen*, Londres, Jessica P. Kingsley Publishers, 1998. ISBN: 1-85302-5571. Couverture souple, 6x9, 224 pages.
Ce livre compte huit chapitres qui abordent le diagnostic, le comportement social, le langage, les intérêts et la routine, la maladresse motrice, la cognition, la sensibilité sensorielle et les questions fréquemment posées. L'accent est mis sur des stratégies et des suggestions d'ordre pratique. <www.TonyAttwood.com>

Attwood, Tony. *Why Does Chris Do That? Some Suggestions Regarding the Cause and Management of the Unusual Behaviour of Children and Adults with Autism and Asperger's Syndrome*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2003. ISBN: 1-931282-50-1. Couverture souple, 5x8, 80 pages.
Ce bref ouvrage comprend des suggestions pour les comportements liés aux caractéristiques principaux des TSA. <www.asperger.net>

Cohen, Shirley. *Targeting Autism*. Los Angeles, CA, University of California Press, 1998.

Cumine, Val, Julia Leach, et Gill Stevenson. *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers*. London: David Fulton Publishers, 1998. ISBN: 1-85346-499-6. Couverture souple, 8x11, 90 pages.
Ce livre comporte des chapitres sur l'évaluation et le diagnostic, les répercussions des théories actuelles sur l'éducation, les interventions éducationnelles, les interventions comportementales et la précision dans l'évaluation et l'enseignement. On offre des listes de contrôle pour l'évaluation des aptitudes pour les interactions sociales et des suggestions pour l'établissement de liens entre les observations et les programmes. <www.fultonbooks.co.uk>

Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15:4 (hiver, 2000), numéro spécial (sans titre).

Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 16:1 (printemps, 2001), numéro spécial (sans titre).

Gagnon, Elisa. *Power Cards: Using Special Interests to Motivate Children and Youth with Asperger Syndrome and Autism*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2001. ISBN: 1-931282-01-3. Reliure spirale, 8x11, 63 pages.
Cet ouvrage présente une variante de l'utilisation de la technique des histoires sociales. Des personnages réels ou fictifs qui intéressent particulièrement l'enfant sont utilisés pour expliquer ou enseigner. On résume ensuite ces renseignements sur une carte de « Pouvoir » de la taille d'une carte de visite que les enfants atteints de TSA peuvent garder avec eux. <www.asperger.net>

Haddon, Mark. *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*, Toronto, Doubleday, 2003. ISBN: 0-385-65979-2. Couverture rigide, 5x8, 226 pages.
Ce roman mystère est écrit du point de vue d'un jeune garçon de 15 ans atteint de TSA. Ce roman pourrait être utilisé auprès des élèves plus âgés ayant le syndrome d'Asperger.

Howlin, Patricia, Simon Baron-Cohen, et Julie Hadwin. *Teaching Children with Autism to Mind-Read*, Londres, John Wiley & Sons, 1999. ISBN: 0-471-97623-7. Couverture souple, 6x9, 290 pages.
Ce livre comprend des chapitres qui abordent l'enseignement des émotions, l'enseignement des états d'information, les jeux de comédie et les orientations futures. Il comporte tous les graphiques et les instructions par étapes nécessaires à l'enseignement des programmes. <www.wiley.com>

Kowalski, Timothy. *The Source for Asperger's Syndrome*, East Moline, IL, LinguiSystems, 2002. ISBN: 0-7606-0473-8. Couverture souple, 8x11, 148 pages.
Il s'agit d'une introduction générale au syndrome d'Asperger. On y présente de nombreuses suggestions utiles et des listes de contrôle pour les interventions touchant les difficultés typiques en milieu scolaire. <www.linguisystems.com>

Leicester City Council et Leicestershire County Council. *Asperger Syndrome: Practical Strategies for the Classroom*, Londres, National Autistic Society, 1998. ISBN: 1-9311282-08-0. Couverture souple, 8x11, 51 pages.
Il s'agit d'un guide de résolution des problèmes facile à utiliser. La ressource permet de cerner des problèmes typiques, fournit des explications possibles et propose des façons simples de gérer la situation. Cette ressource est utile pour les parents et les enseignants. <www.asperger.net>

Meyer, Roger N. *Asperger Syndrome Employment Workbook: An Employment Workbook for Adults with Asperger Syndrome*, Londres, Jessica Kingsley Publishers, 2000. ISBN: 1-85302-796-0.
Ce manuel aide les personnes ayant le syndrome d'Asperger à comprendre les répercussions de ce syndrome sur leurs expériences professionnelles. <www.asperger.net>

Moore, Susan Thompson. *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience: Practical Solutions for Academic and Social Difficulties*. Shawnee Mission, KA: AAPC, 2002. ISBN: 1-931282-13-7. Couverture souple, 6x9, 195 pages.
Ce livre offre des suggestions pratiques à des problèmes du quotidien. Les chapitres touchent les sujets suivants : définition du syndrome d'Asperger; cinq secteurs de déficience; adaptations organisationnelles; adaptations du programme; acquisition d'aptitudes sociales, travail d'équipe. <www.asperger.net>

Myles, Brenda Smith, et Diane Adreon. *Asperger Syndrome and Adolescence: Practical Solutions for School Success*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2001. ISBN: 0-9672514-9-4. Couverture souple, 6x9, 226 pages.
Ce livre comprend des chapitres qui mettent en contraste les expériences scolaires d'élèves neurotypiques du niveau intermédiaire et du secondaire et d'élèves ayant le syndrome d'Asperger. On y parle de l'évaluation, des interventions et de la planification transitionnelle. <www.asperger.net>

Myles, Brenda Smith, et Jack Southwick. *Asperger Syndrome and Difficult Moments: Practical Solutions for Tantrums, Rage and Meltdowns*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 1999. ISBN: 0-9672514-3-5. Couverture souple, 6x9, 106 pages.
On trouve des chevauchements dans le contenu du document Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents, toutefois, ce livre comporte des chapitres très utiles sur le cycle de la rage et sur l'évaluation fonctionnelle du comportement cyclique. <www.asperger.net>

Myles, Brenda Smith, Katherine Tapscott Cook, Nancy E. Miller, Louann Rinner, et Lisa A. Robins. *Asperger Syndrome and Sensory Issues: Practical Solutions for Making Sense of the World*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2000. ISBN: 0-9672514-7-8. Couverture souple, 6x9, 120 pages.
Cet ouvrage comporte des sections sur le traitement sensoriel, le syndrome d'Asperger et les caractéristiques sensorielles connexes, les questions liées à l'évaluation du traitement sensoriel et les interventions en matière de questions sensorielles en plus d'une étude de cas et d'un tableau très pratique sur le dépannage. <www.asperger.net>

Myles, Brenda Smith, et Richard L. Simpson. *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, Austin, TX, PRO-ED Inc., 1998. ISBN: 0-9672514-3-5. Couverture souple, 6x9, 140 pages.
Cet ouvrage présente une discussion utile sur les modifications apportées au contenu du programme scolaire et au style d'enseignement. Des sections portent sur la compréhension de la signification et de la nature du syndrome d'Asperger, l'évaluation des élèves, l'enseignement du contenu scolaire, la planification en vue de la réussite sur les plans social et comportemental et la planification de la vie postscolaire, ainsi que les répercussions sur la famille, y compris des études de cas. <www.asperger.net>

Myles, Brenda Smith, Melissa L. Trautman, et Ronda L. Schelvan. *The Hidden Curriculum: Practical Solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situations*. Shawnee Mission, KS, AAPC, 2004. Couverture souple, 6x8, 76 pages.
La vie est remplie de règles sociales subtiles et de signaux que la plupart des gens apprennent automatiquement, mais qui doivent être directe-ment enseignés aux personnes ayant des déficits sociaux/cognitifs. Cet ouvrage offre une multitude de suggestions pratiques et d'informations sur le programme d'enseignement. <www.asperger.net>

Rodman, Karen E., éd. *Asperger's Syndrome and Adults…Is Anyone Listening?: Essays by Partners, Parents, and Family Members of Adults with Asperger's Syndrome*, Londres, Jessica Kingsley, 2003. ISBN 1-84310. Couverture souple, 5x8, 185 pages.
Préparé par l'organisme Families of Adults Afflicted with Asperger's Syndrome (FAAAS Inc.), cet ouvrage présente un ensemble d'expériences positives et négatives vécues par des gens proches des personnes ayant le syndrome d'Asperger. <www.faaas.org>

Schopler, Eric et Gary B. Mesibov, éd. *High-Functioning Individuals with Autism*, New York, NY, Plenum, 1992. Couverture rigide, 5x8, 316 pages.
Ce livre contient des sections qui portent sur le diagnostic, l'éducation et les questions sociales, ainsi que des comptes rendus présentés par des parents ou présentés à la première personne.

Winner, Michelle Garcia. *Inside Out: What Makes a Person with Social Cognitive Deficits Tick*, Shawnee Mission, KA,AAPC, 2000. ISBN: 0-970132-0-X. Couverture souple, reliure spirale, 201 pages.
Cet ouvrage à l'intention des professionnels sert de manuel pour les élèves ayant le syndrome d'Asperger, un autisme de haut niveau, des troubles d'apprentissage non verbaux ou un trouble envahissant du développement non spécifié. <www.asperger.net> ou <www.socialthinking.com>

- - -. *Thinking about You, Thinking about Me: Philosophy and Strategies to Further Develop Perspective Taking and Communicative Abilities for Persons with Social-Cognitive Deficits*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2000. ISBN: 0-9701320-1-8. Couverture souple, 8x11, 207 pages.
Document complémentaire à Inside Out, cet ouvrage sert de manuel pratique aux professionnels qui travaillent individuellement ou en groupe dans le domaine des aptitudes sociales et cognitives, comme la réflexion à voix haute, les perspectives et la cartographie sociale. Il comporte une bonne bibliographie et des propositions d'activités. <www.asperger.net> or <www.socialthinking.com>

Autobiographies/ Biographies (voir également **Explication des TSA**)

Barnhill, G. *Right Address Wrong Planet: Children with Asperger Syndrome Becoming Adults*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2002. ISBN: 1-931282-02-1. Couverture souple, 6x9, 214 pages, plus une liste de ressource.
Au milieu des années 90, le psychologue scolaire Barnhill, qui effectuait des travaux de doctorat sur l'autisme et le syndrome d'Asperger tout juste reconnu, a fait un rapprochement avec les troubles de comportement et d'apprentissage de son fils de 21 ans, Brent. Ce récit personnel décrit l'enfance, l'adolescence et la vie adulte de Brent du point de vue des parents, des amis, de la famille et de Brent lui-même. <www.asperger.net>

Barron, Judy, et Sean Barron. *There's a Boy in There: Emerging from the Bonds of Autism*, Arlington, TX, Future Horizons, 1994. ISBN: 1-88-5477-86-4. Couverture souple, 5x8, 264 pages.
Ce livre présente des réflexions parallèles de la mère d'un garçon autiste et du fils qui est maintenant un adulte fonctionnel. On y parle de la très difficile expérience qu'il a vécue en famille. <www.exceptionalresources.com>

Cutler, Eustacia. *A Thorn in My Pocket: Temple Grandin's Mother Tells the Family Story*, Arlington, TX, Future Horizons, 2004. ISBN: 1-932565-16-7. Couverture rigide, 9x10, 228 pages.
La mère de Temple Grandin raconte l'histoire de la naissance de sa fille et du diagnostic posé dans les années 50. Elle raconte le chemin parcouru par Temple jusqu'à l'âge adulte qui est devenue conceptrice de matériel pour les soins prodigués aux animaux et défend la cause des personnes atteints de TSA.

Grandin, Temple. *Thinking in Pictures and Other Reports from My Life with Autism*, New York, NY: Vintage, 1996. ISBN: 067977289.
Temple Grandin est une femme atteinte de TSA et elle est détentrice d'un Ph.D. Elle est l'une des spécialistes mondiales les plus en vue dans le domaine de la conception et de la fabrication de matériel de manutention du bétail. Ces publications décrivent son enfance et le début de sa vie adulte et racontent comment elle a découvert des moyens de comprendre ses propres façons de penser et de gérer son anxiété ainsi que le processus de canalisation de ses aptitudes pour en faire une carrière.

Grandin, Temple, et Catherine Johnson. *Animals in Translation: Using the Mysteries of Autism to Decode Animal Behavior*, New York, NY, Scribners, 2005. ISBN: 0-7432-4769-8. Couverture rigide, 6x8, 342 pages.
Temple Grandin parle de l'application de ses théories sur l'autisme en vue de comprendre le comportement des animaux.

Grandin, Temple, et Margaret M. Scariano. *Emergence: Labeled Autistic*. Novato, CA, Arena Press, 1986. ISBN: 0-87879-524-3. Couverture souple, 5x8, 184 pages.

Hart, Charles. *Without Reason: A Family Copes with Two Generations of Autism*. New York, NY, Signet, 1989. ISBN: 0-451-16940-9. Livre de poche, 267 pages.
Charles Hart écrit : « Pendant les trente premières années de ma vie, j'ai vécu avec des membres de ma famille frappés d'incapacité par l'autisme sans comprendre cette incapacité ni même comprendre que d'autres personnes pouvaient nommer cet état déconcertant qui touchait mon frère et mon fils aîné ».

Schopler, Eric, et Gary B. Mesibov, éd. *High Functioning Individuals with Autism*, New York, NY, Plenum, 1992. Couverture rigide, 5x8, 316 pages.
Cette publication comporte des sections sur le diagnostic, l'éducation et les questions sociales, ainsi que des récits personnels et des récits de parents.

Shore, Stephen. *Beyond the Wall: Personal Experiences with Autism and Asperger Syndrome*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2003. ISBN: 1-931282-19-6. Couverture souple, 6x9, 214 pages.
Stephen Shore prépare un doctorat en éducation de l'enfance en difficulté. Il présente une explication de sa propre expérience de vie et des conseils pour les personnes touchées par l'autisme de haut niveau ou le syndrome d'Asperger.

Willey, Liane Holliday. *Asperger Syndrome in the Family: Redefining Normal*, Londres, Jessica P. Kingsley, 1999. ISBN: 1-85302-873-8. Couverture souple, 6x9, 172 pages.
Mme Willey possède un doctorat en éducation, elle fait de la recherche, elle a le syndrome d'Asperger, elle est la mère d'une fille atteinte du syndrome d'Asperger et, elle croit que son père avait aussi ce syndrome. Cette publication est complémentaire au document Pretending to Be Normal (voir ci-dessous).
<www.aspie.com> or <www.jkp.com>

- - -. *Pretending To Be Normal: Living with Asperger's Syndrome*, Londres, Jessica P. Kingsley, 1999. ISBN: 1-85302-949-9. Couverture souple, 6x9, 170 pages.
Ce récit personnel offre de nombreuses suggestions pour les personnes ayant le syndrome d'Asperger et les familles.
<www.aspie.com> ou <www.jkp.com>

Williams, Donna. *Nobody Nowhere*. Toronto, ON: Doubleday, 1992. ISBN: 0-385-25372-9. Couverture rigide, 6x9, 219 pages.
L'autobiographie d'une femme atteinte de TSA et qui n'a fait l'objet d'un diagnostic qu'au début de la vingtaine. Donna Williams a écrit ce livre pour aider à remettre en place les pièces déconnectées de sa vie et pour mieux se comprendre.

- - -. *Somebody Somewhere*. Toronto, ON, Doubleday, 1994. ISBN: 0-385-25447-4. Couverture rigide, 6x9, 238 pages.
Écrit pour faire suite à Nobody Nowhere, ce livre décrit les quatre années qui ont suivi le diagnostic de Donna Williams.

Communication

Beukelman, David R., et Pat Mirenda. *Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, 1992.

Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16.3 (été, 2001), numéro spécial (sans titre).

Freeman, Sabrina, et Lorelie Dake. *Teach Me Language: A Language Manual for Children with Autism, Asperger's Syndrome and Related Developmental Disorders*, Langley, BC, SKF Books, 1996. ISBN: 0-9657565-0-5. Couverture rigide, reliure spirale, 8x11, 410 pages. Ce manuel est destiné à l'approche thérapeutique individuelle ou en petits groupes et s'adresse aux spécialistes, aux autres professionnels ou aux parents. Il fait appel à des exercices et à des activités pour analyser de nombreux aspects du langage social, des connaissances générales, de la grammaire et de la syntaxe, du développement linguistique avancé et des concepts académiques fondés sur le langage. Il contient aussi un livret de formulaires complémentaires. ISBN: 0-9657565-1-3. <www.skfbooks.com>

Hamersky, Jean. *Cartoon Cut-Ups: Teaching Figurative Language and Humor*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 1995. S'adressant aux enfants de 8 ans et plus qui ont de la difficulté à utiliser le langage figuré et l'humour, cette publication comporte huit unités qui mettent l'accent sur un aspect particulier de l'humour. <www.asperger.net>

Manolson, Ayala. *It Takes Two to Talk: A Parent's Guide to Helping Children Communicate*, Toronto, Ontario, The Hanen Centre, 1992. ISBN: 0-921145-02-0. Couverture souple, 8x11, 151 pages. Cette publication est similaire au livre de Fern Sussman intitulé More Than Words, mais elle porte sur les difficultés plus générales de la communication. Elle est rédigée en langage clair et comporte de bons diagrammes. <www.hanen.org>

Ruiter, Irma D. *Allow Me: A Guide to Promoting Communication Skills in Adults with Developmental Delays*, Toronto, Ontario, The Hanen Centre, 2000. ISBN: 0-921145-15-2. Couverture souple, 8x11, 140 pages.
Cet ouvrage présente des stratégies sur les concepts et les activités à utiliser avec des élèves plus âgés ou ayant une capacité plus développée. <www.hanen.org>

Sussman, Fern. *More Than Words: Helping Parents Promote Communication and Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder*, Toronto, Ontario: The Hanen Centre, 1999. Couverture souple, 8x11, 424 pages.
Conçu pour être utilisé avec de jeunes enfants ou avec des enfants ayant des aptitudes de communications sociales minimales, cet ouvrage décrit les étapes du développement des habiletés pour la communication et regorge d'idées, de suggestions et d'illustrations en couleur. Une vidéocassette est aussi offerte. <www.hanen.org>

Watson Linda R., Catherine Lord, Bruce Schaffer, et Eric Schopler. *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*, Austin, TX, Pro-Ed, 1989. Cet ouvrage présente le programme très répandu élaboré par la TEACCH (Division for the Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, Department of Psychiatry, University of North Carolina, Chapel Hill.) On y trouve des instructions pour l'évaluation, l'établissement de buts et d'objectifs, et l'organisation des activités.

Wilson, Carolyn C. *Room 14: A Social Language Program, Activities Book*, East Moline, IL, LinguiSystems, 1993. ISBN 1-55999-862-8. Couverture souple, reliure spirale, 8x11, 113 pages.
Ce livre d'activités offre des formulaires reproductibles et des suggestions d'activités pour l'enseignement des habiletés de communication sociale, par exemple, comment se présenter, comment poser des questions et comment faire connaître ses plaintes. Il s'adresse aux enfants au stade développemental de 6 à 10 ans.

- - -. *Room 14: A Social Language Program, Instructors Manual*, East Moline, IL, LinguiSystems, 1993. ISBN 1-55999-862-8. Couverture souple, reliure spirale, 8x11, 197 pages.
Cette publication accompagne le livre d'activités susmentionné.

Stade précoce de développement (voir également **Rôles parentaux, Relations sociales**)

Beyer, Jannik, et Lone Gammeltoft. *Autism and Play*, Londres, Jessica P. Kingsley, 1998. ISBN: 1-85302-845-2. Couverture souple, 6x9, 112 pages. Des sections portent sur l'autisme et le développement en bas âge et parlent des caractéristiques et des modèles de jeux. On y donne de nombreux exemples de séquences de jeu et on y trouve un questionnaire pour l'observation du jeu. <www.asperger.net>

Greenspan, Stanley I., et Serena Wieder. *The Child with Special Needs: Encouraging Intellectual and Emotional Growth*, Cambridge, MA, Perseus Books, 1998. ISBN: 0-201-40726-4. Couverture rigide, 6x9, 498 pages.
Greenspan et Wieder présentent une approche graduelle et complète appelée Floor-Time afin de comprendre la nature de l'apparition des problèmes chez les enfants et offrent des techniques personnalisées pour aider les enfants à donner toute leur mesure.

Gutstein, Steven. *Autism Asperger: Solving the Relationship Puzzle*, Londres, Jessica P. Kingsley, 2000. ISBN: 1-885477-70-8. Couverture souple, 8x11, 186 pages.
Dans sa préface, Gutstein écrit : « La plus grande tragédie de l'autisme est qu'il vole aux enfants des milliers d'heures de plaisir, d'émerveillement et d'émotions créatives que les relations offrent au reste d'entre nous. » Il indique que son livre consiste en un nouveau programme développemental qui ouvre la porte à une croissance sociale et affective permanente. On y présente l'approche de Gutstein et l'intervention sur le développement de relations. On y traite également des moyens d'aider les enfants atteints de TSA à aller au-delà de la mémorisation des histoires sociales et des réactions comportementales et à acquérir la capacité de participer à la « danse relationnelle » et à y prendre plaisir. La publication est accompagnée de deux manuels de directives (voir ci-dessous et sous la rubrique **Relations sociales**). <www.connectionscenter.org>

Gutstein, Steven, et Rachelle Sheely. *Relationship Development Intervention with Young Children: Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, Pervasive Developmental Disorder, and Nonverbal Learning Disability*, Londres, Jessica P. Kingsley, 2001. ISBN: 1-84310-714-7. Couverture souple, 8x11, 250 pages.

Ce guide pratique regorge d'exemples d'objectifs et d'activités pouvant facilement être utilisés à la maison, en intervention précoce et en milieu scolaire. Voir aussi les manuels pour enfants, adolescents et adultes sous la rubrique Relations sociales. <www.connectionscenter.org>

Hannah, Liz. *Teaching Young Children with Autistic Spectrum Disorders to Learn*, Londres, National Autistic Society, 2001.
ISBN: 1-931282-09-9. Couverture souple, 8x11, 115 pages.
Cette publication, qui fait partie d'une série, met l'accent sur la période préscolaire et scolaire, et est utile aux parents et aux professionnels. <www.asperger.net>

Harris, Sandra L., et Mary Jane Weiss. *Right From the Start: Behavioural Intervention for Young Children with Autism*, Bethesda, MD, Woodbine House, 1998. ISBN: 1-890627-02x. Couverture souple, 5x8, 138 pages.
Cet ouvrage décrit les principes comportementaux de l'intervention.

Leicestershire County Council, et Fosse Health Trust. *Autism: How to Help Your Young Child*, Londres, National Autistic Society, 1998. ISBN: 1-899280-65-0. Couverture souple, 8x11, 55 pages.
Cette publication, qui fait partie d'une série, est utile aux parents et aux professionnels. Des sections portent sur l'interaction sociale, la communication et le besoin de similitude. On y donne des exemples pratiques de problèmes typiques et on suggère des solutions pour chaque aspect. <www.asperger.net>

Schwartz, Sue, et Joan E. Heller Miller. *The New Language of Toys: Teaching Communication Skills to Children with Special Needs*, Bethesda, MD, Woodbine House, 1996. ISBN: 0933149735. Couverture souple, 7x10, 288 pages.
Ce guide pratique à l'intention des parents et des enseignants d'enfants de 0 à 6 ans propose des façons d'utiliser des jouets courants achetés ou fabriqués pour stimuler le développement. <www.woodbinehouse.com>

Whitaker, Philip. *Challenging Behaviour and Autism: Making Sense-Making Progress,* Londres, National Autistic Society, 2001. ISBN: 1-931282-07-2. Couverture souple, 8x11, 125 pages.
Cette publication, qui fait partie d'une série, est utile aux parents et aux professionnels. Elle a pour principal objectif de mettre l'accent sur la prévention, d'aider à comprendre les comportements intimidants, de donner des exemples de solutions utiles et de fournir un cadre pour la résolution des problèmes. On y trouve un index alphabétique des problèmes. <www.asperger.net>

Éducation (voir également **Syndrome d'Asperger, Stade précoce de développement, Rôles parentaux**)

Garrity, Carla, Kathryn Jens, William Porter, Nancy Sager, et Cam Short-Camilli. *Bully-Proofing Your School*, Longmont, CO, Sopris West, 1998.

Giangreco, Michael F., Chigee Cloniger, et Virginia Salce Iverson. *COACH 2: Choosing Outcomes and Accommodations for Children: A Guide to Educational Planning for Students with Disabilities*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, 1998. Couverture souple, 8x11, reliure spirale, 375 pages.
Il s'agit d'un guide complet et mis à l'essai destiné à aider les équipes scolaires à accomplir des tâches, comme l'identification des priorités familiales, des mesures de soutien nécessaires et des résultats d'apprentissage additionnels, la gestion de la logistique de l'élaboration de plan éducatif personnalisé, l'échelonnement et l'adaptation des plans de leçon et des évaluations.

Gilroy, Pamela J. *Kids in Motion: An Early Childhood Movement Education Program*, San Antonio, TX, Communication Skill Builders, 1985. ISBN: 0-88450-923-0. Couverture souple, 8x11, 70 pages.

- - -. *Kids in Motion: Developing Body Awareness in Young Children*, San Antonio, TX, Communication Skill Builders, 1986. ISBN: 0-88450-960-5. Couverture souple, 8x11, 75 pages.

- - -. *Discovery in Motion: Movement Exploration for Problem-Solving and Self-Concept*, San Antonio, TX, Communication Skill Builders, 1989. ISBN: 0-88450-373-9. Couverture souple, 8x11, 125 pages.
Cet ensemble de trois livres offre des objectifs et des activités nécessitant peu de matériel spécialisé. <www.psychcorp.com>

Janzen, Janice E. *Understanding the Nature of Autism: A Guide to the Autism Spectrum Disorders*, 2e édition, San Antonio, TX, Therapy Skill Builders, 2003. ISBN: 076164126-2.
Cet ouvrage est complet en ce qui concerne chaque aspect des troubles du spectre autistique et offre de nombreux formulaires reproductibles.

Kluth, Paula. *You're Going to Love this Kid; Teaching Students with Autism in the Inclusive Classroom*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, 2003. ISBN: 1-55766-614-8. Couverture souple, 8x10, 286 pages.
Cet ouvrage est utile pour les orthopédagogues ou les administrateurs qui doivent comprendre des élèves aux prises avec l'autisme ou le syndrome d'Asperger, expliquer leurs points de vue à d'autres personnes et les soutenir dans des classes d'intégration.

Koegel, Robert L., et Lynn Kern Koegel, éd. *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, 1995. ISBN: 1-55766-180-4. Couverture souple, 6x9, 260 pages.
Cet ouvrage présente des chapitres rédigés par différents auteurs sur les difficultés typiques liées aux TSA et offre des stratégies pour l'enseignement et la gestion. <www.brookespublishing.com>

McClanahan, Lynn E., et Patricia J. Krantz. *Activity Schedules for Children with Autism*, Bethesda, MD, Woodbine House, 1999. ISBN: 0-933149-93 Couverture souple, 5x8, 116 pages.
Ce court manuel contient des directives par étapes pour présenter, évaluer et accroître l'utilisation de calendriers visuels pour les activités, les choix à faire et les interactions sociales.
<www.woodbinehouse.com>

Mulstay-Muratore, Linda. *Autism and PDD: Abstract Concepts, Level 1*, East Moline, IL, LinguiSystems, 2002. ISBN: 0-7606-0458-2 Couverture souple, 8x11, 190 pages.

- - -. *Autism and PDD: Abstract Concepts, Level 2*, East Moline, IL, LinguiSystems, 2002. ISBN : 0-7606-0459-2. Couverture souple, 8x11, 196 pages.
Ces manuels sont destinés aux enfants de 3 à 5 ans (niveau 1) et de 5 à 9 ans (niveau 2), mais seraient aussi utiles pour les enfants plus âgés montrant des faiblesses linguistiques et cognitives. Ils comportent de pratiques illustrations pour expliquer des concepts tels que « que s'est-il passé », « pourquoi/parce que », « que devrait-on » et « qu'arriverait-il si ».

National Research Council. *Educating Children with Autism*, Washington, DC, National Academy Press, 2001. ISBN: 0-309-07269-7. Couverture rigide, 6x8, 307 pages.
Cette étude, effectuée à la demande de l'Office of Special Education Programs du ministère américain de l'Éducation, présente des preuves scientifiques sur l'efficacité des interventions éducatives précoces chez les jeunes enfants atteints de TSA. Les sections abordent les sujets suivants : objectifs pour les enfants autistes et leurs familles; caractéristiques des interventions efficaces et contextes politiques, juridiques et scientifiques. Il s'agit d'un résumé complet de la recherche et non pas d'un manuel de directives.

Powell, Stuart, et Rita Jordan. *Autism and Learning: A Guide to Good Practice*, London, David Fulton, 1997. ISBN: 1-85346-421-X. Couverture souple, 6x9, 170 pages.
Cet ouvrage s'adresse à un public britannique, mais il est axé sur des questions liées à l'école et aux programmes d'enseignement.
<www.fultonbooks.co.uk>

Quill, Kathleen Ann. *Do-Watch-Listen-Say: Social and Communication Intervention for Children with Autism*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, 2000. ISBN: 1-55766-453-6. Couverture souple, 8x11, 430 pages.

Ce manuel complet et facile à utiliser combine les approches comportementales et développementales en vue de l'acquisition d'habiletés de communication et d'aptitudes sociales chez les enfants autistes (plutôt que chez les enfants de haut niveau ou ayant le syndrome d'Asperger). On peut l'utiliser à la maison ou en classe. Il contient un outil d'évaluation et une multitude de suggestions d'activités visant des objectifs de communication et de socialisation.

- - -. *Teaching Children with Autism*, Scarborough, ON, Delmar, 1995. ISBN: 0-8273-6269-2. Couverture souple, 6x9, 315 pages.
Cet ouvrage comporte douze chapitres portant notamment sur les perspectives, l'amélioration de la communication, et la promotion de la socialisation. <www.delmar.com/delmar.html>

Schopler, Eric, Robert J., Reichler, Ann Bashford, Margaret Lansing, et Lee M. Marcus. *Psychoeducational Profile Revised (PEP-R) Individualized Assessment and Training for Autistic and Developmentally Disabled Children, Vol. 1*. Austin, TX, PRO-ED Inc., 1990. ISBN: 0-89079-238-0.

Schopler, Eric, Robert J. Reichler, et Margaret Lansing. *Psychoeducational Profile: Teaching Strategies for Parents and Professionals, Vol. 2*. Austin, TX, PRO-ED Inc., 1980. ISBN: 0-89079-138-4.

Schopler, Eric, Margaret Lansing, et Leslie Waters. *Psychoeducational Profile: Teaching Activities for Autistic Children, Vol. 3*, Austin, TX, PRO-ED Inc., 1982. ISBN: 0839118007.
Cet ouvrage fait partie de la série *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children*. Il contient des lignes directrices théoriques et pratiques de la TEACCH.

Sewell, Karen. *Breakthroughs: How to Reach Students with Autism*, Verona, WI, Attainment Company, 1998. ISBN: 1-57861-060-5. Couverture souple, reliure spirale, 8x11, 243 pages.
Il s'agit d'un tour d'horizon destiné à aider les éducateurs à mettre sur pied une classe autonome. Cet ouvrage comporte des plans de leçons détaillés portant sur un éventail d'objectifs dans les domaines de la petite enfance et de l'école élémentaire.

Twachtman-Cullen, Diane. *How to be a Para Pro*, Higganum, CT, Starfish Specialty Press, 2000. ISBN: 0-9666529-1-6. Couverture souple, 8x11, 200 pages.
Cet ouvrage facile à lire se divise en deux parties. Autism Spectrum Disorders "101": A Short Course for People in the Trenches, donne un aperçu des principales caractéristiques des TSA et propose des moyens pour comprendre individuellement les élèves. La deuxième partie parle de l'art et de la science du travail comme auxiliaires dans les écoles. <www.starfishpress.com>

Twachtman-Cullen, Diane, et Jennifer Twachtman-Reilly. *How Well Does Your IEP Measure Up?: Quality Indicators for Effective Service Delivery*, Higganum, CT, Starfish Specialty Press, 2002. ISBN: 0-9666529-2-4. Couverture souple, 250 pages.
Cet ouvrage aborde des questions liées à la façon de structurer plan éducatif personnalisé et comprend des modèles pour certaines des questions liées au contenu d'un tel PEP pour un enfant atteint de TSA.

Wagner, Sheila. *Inclusive Programming for Elementary Students with Autism*, Arlington, TX, Future Horizons, 1999. ISBN: 1-885477-54-6. Couverture souple, 8x11, 225 pages.

- - -. *Inclusive Programming for Middle School Students with Autism/Asperger's Syndrome*, Arlington, TX, Future Horizons, 2002. ISBN: 1-885477-84-8. Couverture souple, 8x11, about 225 pages.
Les deux ouvrages donnent un bon aperçu des difficultés et des stratégies pour répondre aux besoins des enfants atteints de TSA dans les écoles et les classes ordinaires.

Explication des TSA
(voir également **Syndrome d'Asperger**)

Band, Eve B., et Emily Hecht. *Autism through a Sister's Eyes: A Young Girl's View of Her Brother's Autism*, Arlington, TX, Future Horizons, 2001. Couverture souple, 5x8, 67 pages.
Portant le sous-titre A Book for Children about High-Functioning Autism and Related Disorders, cet ouvrage convient aux enfants de niveau scolaire intermédiaire, aux adolescents et aux fratries.

Bishop, Beverly. *My Friend with Autism*, Arlington, TX, Future Horizons, 2003. ISBN: 1-885477-89-9. Couverture souple, 8x11, 30 pages.
Destiné aux jeunes enfants et présenté sous forme de livre à colorier, ce livre contient des illustrations en noir et blanc montrant une caractéristique particulière de l'autisme qui touche l'« ami » du livre.

Bleach, Fiona. *Everybody is Different: A Book for Young People Who Have Brothers and Sisters with Autism*, Londres, National Autistic Society, 2001. ISBN: 1-931282-06-4. Couverture souple, 5x7, 79 pages.
Cet ouvrage donne de l'information sur les TSA et aborde des préoccupations courantes sous forme de questions et réponses (p. ex., « Pourquoi mon frère ou ma sœur…? »). Il se termine par une section qui présente certains des sentiments et des frustrations fréquentes chez les frères et sœurs. Il convient à des enfants de niveau élémentaire et à des enfants plus âgés. <www.asperger.net>

Dalrymple, Nancy. *Learning Together*, Bloomington, IN, Indiana Resource Center for Autism, 1979. Couverture souple, 5x8, 28 pages.
Écrit pour les jeunes enfants et les enfants de niveau scolaire intermédiaire, cet ouvrage explique l'autisme du point de vue personnel d'un enfant qui s'adresse à d'autres enfants.

Davies, Julie. *Children with Autism: A Booklet for Brothers and Sisters*, Nottigham, UK, The Early Years Diagnostic Centre, 1994. Couverture souple, 8x8, 24 pages.
Cette brochure répond à des questions courantes posées par les frères et sœurs d'enfants atteints de TSA. Elle est utile pour les enfants du niveau scolaire intermédiaire et les enfants plus âgés.

Espin, Roz. (2003) *Amazingly…Alphie!*, Shawnee Mission, KS, AAPC, 2003. Couverture souple, 8x10, 46 pages.
L'auteur écrit : « Il s'agit d'une histoire sur les différences, sur la tentative de comprendre les différentes façons d'être…». L'histoire est racontée du point de vue d'un ordinateur « mésadapté » qui est branché différemment et dont l'existence est égayée par l'apparition d'un technicien en informatique différent. L'histoire convient pour les élèves de l'élémentaire et les élèves plus âgés.
<www.asperger.net>

Faherty, Catherine. *What Does It Mean to Me?: A Workbook Explaining Self-Awareness and Life Lessons to the Child or Youth with High Functioning Autism or Aspergers*, Arlington, TX, Future Horizons, 2000. ISBN: 1-885477-25-2. Couverture rigide, reliure spirale, 8x11, 300 pages.
Il s'agit d'une excellente ressource qui offre de nombreux formulaires et beaucoup d'activités individuelles ou de groupe.

Gagnon, Elisa, et Brenda Smith Myles. *This is Asperger Syndrome*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 1999. ISBN: 0-9672514-1-9. Couverture souple, 8x11, 27 pages.
Cet ouvrage est écrit du point de vue d'un enfant ayant le syndrome d'Asperger. Il contient de grandes illustrations en noir et blanc et de courtes descriptions des difficultés courantes. Il convient aux enfants et aux adolescents. <www.asperger.net>

Gray, Carol. *The Sixth Sense II*, Arlington, TX, Future Horizons, 2002. ISBN: 1-885477-90-2. Couverture souple, 8x11, 23 pages.
Il s'agit d'un prolongement de l'ouvrage initial *The Sixth Sense* compris dans le livre de Carol Gray intitulé *Taming the Recess Jungle*. Malgré les longueurs, cet ouvrage est pratique pour donner des explications aux compagnons de classe et pour aider les compagnons de classe à soutenir un enfant atteint de TSA.

Ives, Martine. *What Is Asperger Syndrome and How Will It Affect Me?*, Londres, National Autistic Society, 2001. ISBN: 1-931282-05-6. Couverture souple, 6x9, 27 pages.
Ce court manuel explique brièvement le syndrome d'Asperger aux enfants et aux adolescents qui en sont atteints à l'aide d'illustrations simples en noir et blanc. <www.nas.org.uk> or <www.asperger.net>

Katz, Illana, et Edward Ritvo. *Joey and Sam*, Northridge, CA, Real Life Storybooks, 1993. ISBN: 1-882388-00-3. Couverture rigide, 8x11, 38 pages.
S'adressant aux jeunes enfants, ce livre, qui contient de belles illustrations en noir et blanc, se penche sur les similitudes et les différences entre Joey, 6 ans, et son frère autiste, âgé de 5 ans. <www.reallifestories.com>

Lears, Laurie. *Ian's Walk: A Story about Autism*, Morton Grove, IL, Albert Whitman and Co., 1998. ISBN: 0-8075-3480-3. Couverture rigide, 8x11, 28 pages.
Destiné aux jeunes enfants jusqu'au niveau scolaire intermédiaire, ce livre illustré en couleurs explore les sentiments d'une sœur qui a la responsabilité de son jeune frère et qui le perd dans un parc.

Messner, Abby Ward. *Captain Tommy*, Stratham, NH, Potential Unlimited Publishing, 1996. ISBN: 0-9650700-0-X. Couverture rigide, 8x11, 30 pages.
Destiné aux jeunes enfants jusqu'au niveau scolaire intermédiaire, ce livre illustré en couleurs décrit l'expérience vécue par un garçon qui tente de devenir ami avec un enfant autiste.

Murrell, Diane. *Tobin Learns to Make Friends*, Arlington, TX, Future Horizons, 2001.
Tobin, la machine rouge, démontre de nombreux déficits sur le plan des aptitudes sociales comme dans le cas des enfants atteints de TSA. Il apprend à se faire des amis et à réagir dans des situations courantes, comme la présence d'une foule, les interruptions, l'attente de son tour, le respect des règles.

Myles, Haley Morgan. *Practical Solutions to Everyday Challenges for Children with Asperger Syndrome*, Shawnee-Mission, KS, AAPC, 2002. ISBN: 1-931282-15-3. Couverture souple, reliure spirale, 34 pages.
Il s'agit d'un ouvrage autodidactique pour les enfants atteints de TSA et ayant une bonne capacité. L'histoire est racontée du point de vue d'un enfant et est utile pour expliquer ces troubles ou pour en parler. On propose de brèves suggestions pour la résolution de problèmes sur des sujets comme « si tu reçois un cadeau que tu n'aimes pas » ou « si tu es coincé dans un ascenseur ». <www.asperger.net>

Peralta, Sarah. *All About My Brother*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2002. ISBN: 1-931282-11-0. Couverture rigide, 8x11, 27 pages.
Écrit du point de vue d'un enfant de huit ans, cet ouvrage présente des illustrations et est utile pour les jeunes enfants jusqu'au niveau scolaire intermédiaire.

Shapiera, Michelle. *Simon Says: A Book about PDD*, Minden, ON, Epic Press, 2000. ISBN: 1-55036-179-9. Couverture souple, 8x11, 30 pages.
Écrit à la première personne et présentant de grandes illustrations, cet ouvrage convient aux enfants des niveaux scolaires élémentaire et intermédiaire, et contient des suggestions d'activités pour l'intégration en classe. <www.simonsaysbook.com>

Schnurr, Rosina G. *Asperger's, Huh?: A Child's Perspective*, Gloucester, ON, Anisor Publishing, 1999. ISBN: 0-964473-0-9. Couverture souple, 9x9, 49 pages.
Écrit du point de vue d'un enfant ayant le syndrome d'Asperger, ce court manuel aborde des sujets comme l'amitié, les aptitudes sociales et les sports à l'aide d'un langage simple, d'un texte aéré et de schémas utiles.

Segar, Mark. *Coping; A Survival Guide for People with Asperger Syndrome*, Nottingham, UK, The Early Years Diagnostic Centre, 1997. Reliure spirale, 8x11, 44 pages.
Cet ouvrage informel aborde de nombreux aspects de l'« adaptation » aux attentes sociales et de la résolution des problèmes de nature sociale du point de vue d'un diplômé universitaire en biochimie ayant le syndrome d'Asperger et qui s'adresse à d'autres personnes ayant ce syndrome.

Simmons, Karen Leigh. *Little Rainman: Autism through the Eyes of a Child*, Arlington, TX, Future Horizons, 1996. ISBN: 1-885477-29-5. Couverture souple, 8x11, 71 pages.
Cet ouvrage, écrit à la première personne, comporte des illustrations en noir et blanc. Un enfant y explique son autisme / syndrome d'Asperger. Le document est utile pour les jeunes enfants jusqu'au niveau scolaire intermédiaire.

Renseignements généraux

Cohen, Shirley. *Targeting Autism*, Berkeley, CA, Université de la Californie, Press, 1998. ISBN: 0-520-21309-2. Couverture souple, 6x9, 215 pages.
Un bon ouvrage de référence d'ordre général rédigé dans un language facile à comprendre. Dans les deux premiers chapitres, on cite abondemment les expériences vécues par des parents et des pesonnes autistiques.

Frith, Uta. *Autism and Asperger Disorder*, Londres, Cambridge UP, 1991. ISBN: 0-521-38608-X. Couverture souple, 6x9, 246 pages.
Cet ouvrage contient huit chapitres sur l'histoire, les études sur la famille, la vie adulte, la réflexion et la résolution de problèmes dans l'optique du syndrome d'Asperger ainsi que des écrits autobiographiques.

Gilpin, R. Wayne, ed. *Laughing and Loving with Autism*, Future Education Inc, 1993. Couverture souple, 5x8, 125 pages.
Cette petite collection d'anecdotes présentées par des parents offre un aperçu utile sur la façon dont un enfant atteint de TSA voit le monde.

Richard, Gail A. *The Source for Autism*, East Moline, IL, LinguiSystems, 1997. ISBN: 0-7606-0146-1. Couverture souple, reliure spirale, 167 pages.
Une bonne introduction générale et facile à lire.
<www.linguisystems.com>

Sacks, Oliver. *An Anthropologist on Mars*, New York, NY, Random House,1995. ISBN: 0-394-28151-9. Couverture souple, 5x8, 328 pages.
L'auteur écrit : « Il y a sept récits portant sur la nature et l'esprit humain qui sont entrés en contact de manières inattendues. Les personnages du livre sont touchés par des problèmes neurologiques aussi diversifiés que le syndrome de la Tourette, l'autisme, l'amnésie et le daltonisme total ». Un chapitre est consacré à Temple Grandin.

Siegel, Bryna. *The World of the Autistic Child: Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*, Londres, Oxford UP, 1996. ISBN: 0-19-507667-2. Couverture souple, 6x9, 350 pages.
La première partie aborde la question suivante « Que signifie être autiste? ». On y parle des particularités du syndrome et des réactions de la famille. La deuxième partie porte sur les ressources destinées au traitement des enfants et des adolescents, ainsi que sur la médication et les traitements novateurs.
<www.parentbookstore.com>

Rôles parentaux (voir également Stade précoce de développement)

Brill, Marlene Targ. 1994. *Keys to Parenting the Child with Autism*, 2e édition. Hauppauge, NY, Barron's Educational Series, 2001. ISBN: 0-76411-292-9. Couverture souple, 5x8, 200 pages.
Cet ouvrage aborde de nombreuses questions courantes chez les parents, allant du diagnostic à la vie adulte et en passant par l'éducation.

Dickinson, Paul, et Liz Hannah. *It Can Get Better: Dealing with Common Behaviour Problems in Young Autistic Children*, Londres, National Autistic Society, 1998. Couverture souple, 5x8, 59 pages.
Cet ouvrage bref s'adresse aux parents et aux fournisseurs de soins, et propose de nombreuses suggestions sur des questions comme les colères, le sommeil, l'alimentation, l'hygiène, la persévération et le comportement destructeur. <www.asperger.net>

Greene, Ross W. *The Explosive Child*, 2e édtion, New York, NY, Harper Collins, 2001. ISBN: 0-06-093102-7. Couverture souple, 5x8, 336 pages.
L'auteur écrit : « Cet ouvrage vise à aider les enfants rigides, facilement frustrés et explosifs ainsi que leurs parents à penser et à agir avec plus de souplesse ». Ce livre est aussi utile pour les professionnels des écoles et les autres fournisseurs de soins.

Harris, Sandra L. *Siblings of Children with Autism: A Guide for Families*, Bethesda, MD, Woodbine, 1994.

Hart, Charles A. *A Parent's Guide to Autism*, New York, NY, Pocket Books, 1993. ISBN: 0-671-75099-2. Couverture souple, 5x8, 244 pages.
Écrit par un père et un frère d'une personne autiste, cet ouvrage aborde de nombreuses questions courantes chez les parents, allant du diagnostic à la vie adulte et en passant par l'éducation.

Legge, Brenda. *Can't Eat, Won't Eat: Dietary Difficulties and Autistic Spectrum Disorders*, Londres, Jessica P. Kingsley, 2002. ISBN: 1-85502-974-2. Couverture souple, 6x9, 208 pages.
Écrit par la mère d'un enfant ayant le syndrome d'Asperger, cet ouvrage offre des conseils découlant de l'expérience et de nombreuses études de cas présentées par des parents. <www.asperger.net>

Powell, Thomas H., et Peggy Ahrenhold Gallagher. *Brothers and Sisters: A Special Part of Exceptional Families*, 2e édition, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, 1993. Couverture souple, 6x9, 290 pages.
Écrit pour les familles ayant des enfants présentant diverses différences, ce livre contient de nombreuses stratégies proposées par des parents, des frères et des sœurs.
<www.brookespublishsingco.com>

Powers, Michael D., et Janet Poland. *Asperger Syndrome and Your Child: A Parent's Guide*, New York, NY, Harper Collins, 2003. ISBN: 0-060093488-3. Couverture souple, 5x8, 302 pages.
Le premier auteur écrit : « Bien que ce livre porte sur le syndrome d'Asperger, il parle tout autant du fait de vivre avec ce syndrome ». Il s'agit d'un guide de soutien clairement rédigé à l'intention des parents d'enfants de la petite enfance jusqu'à l'adolescence.

Powers, Michael D., éd. *Children with Autism: A Parents' Guide,* Bethesda, MD, Woodbine House, 1989. ISBN: 0-933149-16-6.
Cet ouvrage aborde de nombreuses questions courantes chez les parents, allant du diagnostic à la vie adulte et en passant par l'éducation. <www.woodbinehouse.com>

Randall, Peter, et Jonathan Parker. *Supporting the Families of Children with Autism*, Toronto, ON, John Wiley and Sons, 1999.

Sheridan, Susan M. *Why Don't They Like Me?: Helping Your Child Make and Keep Friends*, Longmont, CO, Sopris West, 1998. ISBN: 1-57035-124-4. Couverture souple, 6x9, 172 pages.
Destiné aux parents et rédigé dans un langage clair, cet ouvrage présente les étapes nécessaires pour déterminer les aptitudes sociales manquantes chez tous les enfants et explique comment aider les enfants à les apprendre et à les mettre en pratique. <www.sopriswest.com>

Staub, Debbie. *Delicate Threads: Friendships between Children with and without Special Needs in Inclusive Settings*, Bethesda, MD, Woodbine House, 1998. ISBN: 0-933149-90-5. Couverture souple, 6x9, 243 pages.
Écrit pour les parents et les professionnels, cet ouvrage présente des études de cas sur de nombreuses amitiés réelles entre des enfants et donne des suggestions pour soutenir les amitiés à l'école, à la maison et dans la collectivité. <www.woodbinehouse.com>

Stengle, Linda J. *Laying Community Foundations for Your Child with a Disability: How to Establish Relationships That Will Support Your Child after You've Gone*, Bethesda, MD, Woodbine House, 1996. ISBN: 0-933149-67-0. Couverture souple, 6x9, 216 pages.
Cet ouvrage regorge d'exemples réels sur la façon dont divers parents ayant des enfants différents ont abordé le côté humain de la planification successorale. Des tableaux et des listes de contrôle sont offerts pour aider les parents à évaluer les besoins et les intérêts de leur enfant et on suggère de nombreuses avenues pour développer des relations dans la collectivité. <www.woodbinehouse.com>

Szatmari, Peter. *A Mind Apart: Understanding Children with Autism and Asperger Syndrome*, New York, NY, Guilford Press, 2004. ISBN: 1-57230-544-4.
Le Dr Szatmari a écrit ce livre à l'aide d'une série d'études de cas afin d'aider les parents et les autres fournisseurs de soins à comprendre comment les enfants atteints de TSA perçoivent et interprètent le monde.

Déficiences connexes

Dornbush, Marilyn P., et Sheryl K. Pruitt. *Teaching the Tiger: A Handbook for Individuals Involved with the Education of Students with Attention Deficit Disorders*, Tourette Syndrome or Obsessive Compulsive Disorders, Duart, CA, Hope Press, 1995. ISBN: 1-878267-34-5. Couverture souple, reliure spirale, 8x11, 268 pages. Cet ouvrage axé sur l'enseignement en salle de classe contient de nombreuses suggestions pratiques en style télégraphique. <www.hopepress.com>

Levine, Mel. *All Kinds of Minds: A Young Student's Book about Learning Disabilities*, Cambridge, MA, Educators Publishing Service, 1993. ISBN: 0-8388-2090-5. Couverture rigide, 6x9, 200 pages.
Des études de cas, destinées aux enfants du niveau scolaire intermédiaire, expliquent divers types de troubles d'apprentissage et proposent des stratégies compensatoires et correctives que les enfants peuvent utiliser eux-mêmes. <www.allkindsofminds.org>

- - -. *A Mind at a Time*, New York, NY, Simon and Schuster, 2002. ISBN: 0-7432-0223-6. Couverture souple, 5x8, 342 pages.
On constate un certain dédoublement entre cet ouvrage et celui intitulé Educational Care (ci-dessous). En treize chapitres, il aborde diverses composantes de l'apprentissage, notamment le contrôle de l'attention, la mémoire, le language, les systèmes d'ordonnancement spatial et séquentiel, les sytèmes cognitifs supérieurs, et les systèmes cognitifs sociaux. <www.allkindsofminds.org>

- - -. *Educational Care: A System for Understanding and Helping Children with Learning Problems at Home and In School*, Cambridge, MA, Educators Publishing Service, 1994. ISBN: 0-8388-1987-7. Couverture rigide, 9x10, 323 pages.
Écrit pour les éducateurs et les autres professionnels, ce livre offre des suggestions pour l'évaluation, la compréhension et l'enseignement correctif dans divers domaines de l'apprentissage, comme le contrôle de l'attention, la mémoire, les malentendus chroniques, le rendement insuffisant, l'acquisition de compétences retardée et les problèmes d'adaptation. <www.allkindsofminds.org>

- - -. *Keeping Ahead in School: A Student's Book about Learning Abilities and Learning Disorders*, Cambridge, MA, Educators Publishing Service, 1990. ISBN: 0-8388-2069-7. Couverture rigide, 6x9, 200 pages.
Écrit à l'intention des enfants, des adolescents et des parents, cet ouvrage explique divers aspects des fonctions cérébrales et des répercussions sur l'apprentissage. Cet ouvrage ainsi que le livre All Kinds of Minds sont utiles pour les professionnels qui font du travail de groupe avec des enfants. <www.allkindsofminds.org>

Tanguay, Patricia. *Non Verbal Learning Abilities: Educating Students with Non-Verbal Learning Disabilities*, Asperger Syndrome and Related Disabilities. Londres, Jessica P. Kingsley, 2002. ISBN: 1-85302-94 1-6. Couverture souple, 9x10, 285 pages.
Cet ouvrage apporte une discussion profitable sur les similitudes et les différences dans les profils d'apprentissage des enfants ayant des déficiences différentes mais connexes. On y propose en outre des stratégies. <www.jkp.com>

Gestion de soi/ sexualité humaine

Champagne, Marklyn P., et Leslie Walker-Hirsch. *Circles I: Intimacy and Relationships*, Programme 1 dans la série CIRCLES. Santa Barbara, CA, James Stanfield Publishing Company, 1988.
Il s'agit d'un programme d'enseignement complet sur vidéo destiné aux élèves ayant des besoins spéciaux et abordant des concepts sociaux et sexuels ainsi que les règles en matière d'intimité.
<www.stanfield.com>

Fegan, Lydia, Anne Rauch, et Wendy McCarthy. *Sexuality and People with Intellectual Disability*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, 1993. ISBN: 1-55766-140-5. Couverture souple, 5x8, 131 pages.
Bien que ce livre ne porte pas précisément sur les TSA, il offre de nombreuses suggestions pratiques.

Gray, Susan, Lisa Ruble, et Nancy Dalrymple. *Autism and Sexuality: A Guide for Instruction*, Bloomington, IN, Autism Society of Indiana, 2000. Couverture souple, 5x8, 27 pages.
Cette brochure aborde brièvement des questions comme l'élaboration d'un programme individuel, la prévention de la violence sexuelle et la mise en place d'une routine en ce qui concerne les menstruations et fait référence à des ressources plus complètes. Offerte par la Société de l'autisme du Manitoba.

Hingsburger, Dave. *Openers: Parents Ask Questions about Sexuality and Children with Developmental Disabilities*, Vancouver, Colombie-Britannique, Family Support Institute, 1993. Couverture souple, 5x8, 88 pages.
Ce document bref contient de l'information et des conseils sous forme de questions et réponses. Il est présenté par un auteur qui a beaucoup écrit sur le sujet.

Mack, Alison. *Toilet Learning: The Picture Book Technique for Children and Adults*, Boston, MA, Little, Brown and Company, 1978. ISBN: 0-316-54237-7. Couverture souple, 6x9, 109 pages.
La première moitié de ce livre clairement écrit présente aux parents et aux fournisseurs de soins chaque étape du processus. La deuxième moitié présente une histoire accompagnée d'illustrations en couleurs pour les enfants.

Newport, Jerry, et Mary Newport. *Autism – Asperger's and Sexuality: Puberty and Beyond,* Arlington, TX, Future Horizons. ISBN: 1-885477-88-0. Couverture souple, 5x8, 168 pages, plus les annexes.
Les auteurs ont tous les deux le syndrome d'Asperger et ont écrit un guide sur les relations et la sexualité qu'ils présentent sous forme de conversation avec des adolescents ou des adultes ayant aussi ce syndrome. Cet ouvrage est utile pour les parents et les fournisseurs de soins ou dans le cadre d'un programme d'éducation à la vie familiale en milieu scolaire ou d'une relation thérapeutique.

Talarico, Ron, et Francella H. Slusher. *Taxonomy of Behavioral Objectives for Habilitation of Mentally Handicapped Persons*, Portland, OR, Portland Habilitation Center, Inc, 1984. Couverture rigide, 8x11, 515 pages.
Cet ouvrage présente une analyse exhaustive de presque toutes les compétences possibles dans le domaine des capacités d'adaptation, des aspects fondamentaux de l'économie domestique et de la sécurité, de la santé et des activités sensori-motrices. Il est utile pour les enseignants ou d'autres personnes qui travaillent avec des enfants ayant un handicap important et/ou dans le cadre d'activités sur les connaissances élémentaires. <www.phc.com>

Wheeler, Maria. *Toilet-Training for Individuals with Autism and Related Disabilities: A Comprehensive Guide for Parents and Teachers*, Arlington, TX, Future Horizons, 1998. ISBN: 188-5477-457. Couverture souple, 8x11, 122 pages.
Ce livre porte sur chaque étape de l'apprentissage de la propreté, en commençant par l'évaluation de l'état de préparation de l'enfant.

Wrobel, Mary. *Taking Care of Myself: A Hygiene, Puberty and Personal Curriculum for Young People with Autism*, Arlington, TX, Future Horizons, 2003. ISBN: 1-885477-94-5. Couverture souple, 8x11, 245 pages.
Ce programme-cadre prêt à l'emploi comprend un ensemble d'exemples d'histoires sociales portant sur des dizaines de points concernant l'autonomie et la sexualité.

Contrôle sensoriel/ auto-contrôle

Buron, Kari Dunn. *When My Autism Gets Too Big: A Relaxation Book for Children with Autism Spectrum Disorders*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2004. ISBN: 1-931282-51x. Couverture souple, 8x11, 38 pages.
Ce manuel serait très pratique pour les élèves jusqu'au niveau intermédiaire qui ont besoin d'aide pour visualiser et planifier des stratégies et des activités d'autocontrôle.

Buron, Kari Dunn, et Mitzi Curtis. *The Incredible Five-Point Scale: Assisting Students with Autism Spectrum Disorders in Understanding Social Interactions and Controlling Their Emotional Responses*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2004. ISBN: 1-931282-52-8. Couverture souple, 8x11, 78 pages.
Ce manuel est écrit par deux spécialistes de l'autisme, dont une est la mère d'un enfant atteint de TSA. Il fait appel à diverses échelles pour aider les enfants à évaluer leur colère ou leur douleur et aide les enfants à « parler en chiffres » plutôt qu'à utiliser des mots chargés d'un sens social ou émotif.

Cautela, Joseph R., et June Groden. *Relaxation: A Comprehensive Manual for Adults, Children, and Children with Special Needs*, Champaign, IL: Research Press, 1978. ISBN: 0-87822-186-7. Couverture souple, 8x11, reliure spirale, 92 pages.
La majeure partie de ce manuel porte sur des méthodes visant à aider les enfants à apprendre des techniques de respiration qui facilitent la relaxation. <www.researchpress.com/>

Haldy, Mary, et Laurel Haack. *Making It Easy: Sensorimotor Activities at Home and School*, San Antonio, TX, Therapy Skill Builders, 1995. ISBN: 0761743494. Couverture souple, reliure spirale, 8x11, 174 pages.
Ce manuel regorge d'idées et d'activités pour cerner les troubles sensori-moteurs et adapter le domicile et la classe. Il contient de bons formulaires reproductibles et des listes de contrôle.

Hong, Chia Swee, Helen Gabriel, et Cathy St. John. *Sensory Motor Activities for Early Development*, Oxon, R.-U., Winslow Press, 1996. ISBN: 0-86388-153-X. Couverture souple, reliure spirale, 8x11, 93 pages.
Ce manuel présente de nombreuses idées d'activités pour les parents de très jeunes enfants et il peut aussi être utilisé en classe.

Kranowitz, Carol Stock. *The Out-of-Sync Child: Recognizing and Coping with Sensory Integration. Dysfunction*, New York, NY, Berkley, 1998. ISBN: 0-399-52386-3.

- - -. *The Out-of-Sync Child Has Fun: Activities for Kids with Sensory Integration Dysfunction*, New York, NY, Berkley, 2003. ISBN: 0-399-52843-1. Couverture souple, 6x9, 323 pages.
Ces ouvrages sont destinés aux enseignants et aux parents dont les enfants montrent une sensibilité exacerbée ou peu développée face aux stimulations sensorielles.

Rief, Sandra F. *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children*, West Nyack, NY,: Center for Applied Research in Education, 1993. ISBN: 0-87628-413-6. Couverture souple, 8x11, 239 pages.
Ce manuel est clairement écrit et présente de nombreuses suggestions pour obtenir l'attention des enfants et la garder, pour enseigner des compétences organisationnelles. Il contient également deux bons chapitres sur l'imagerie mentale dirigée et la visualisation.

Williams, Mary Sue, et Sherry Shellenberger. *How Does Your Engine Run?: A Leader's Guide to The Alert Program™ for Self-Regulation*, Albuquerque, NM, TherapyWorks, 1996. Couverture souple, reliure spirale, 8x11.
Ce manuel décrit la théorie sous-jacente au Alert ProgramTM et présente des suggestions pour le mettre en œuvre graduellement. Il contient de nombreux tableaux et formulaires reproductibles.

- - -. *Take Five! Staying Alert at Home and School*. Albuquerque, NM: TherapyWorks, 2001. Couverture souple, reliure spirale, 86 pages.
Cet ouvrage présente de nombreuses activités pour aider les enfants à régulariser leur niveau d'éveil. <www.AlertProgram.com>

Yack, Ellen, Shirley Sutton, et Paula Acquilla. *Building Bridges through Sensory Integration: Occupational Therapy for Children with Autism and Other Pervasive Developmental Disorders*, Weston, ON: 1998. Couverture souple, reliure spirale, 8x11, 186 pages.
Ce livre comporte neuf chapitres qui expliquent l'ergothérapie et l'intégration sensorielle, ainsi que des stratégies et des suggestions pour la gestion. Il s'agit d'une bonne ressource qui contient des renseignements qui ne sont habituellement pas offerts dans les autres ouvrages.

Relations sociales

Aarons, Maureen, et Tessa Gittens. *Autism: A Social Skills Approach for Children and Adolescents*, Oxon, R.-U., Winslow Press, 1998. ISBN: 0-86388-202-1. Couverture souple, 8x11, reliure spirale, 97 pages.
Ce livre offre un aperçu général des activités de groupe sur les compétences sociales s'adressant aux enfants d'âge préscolaire et scolaire. Il contient des formulaires pratiques pour les parents et les enseignants.

Attwood, Tony. *Exploring Feelings: Cognitive Behaviour Therapy to Manage ANXIETY*, Arlington, TX, Future Horizons, 2004. Couverture souple, 8x11, 79 pages.
Ce manuel présente des activités et des feuilles de travail pour aider les enfants à reconnaître et à développer des outils de gestion de l'anxiété. Il peut être utilisé par des orthopédagogues et des spécialistes avec des élèves du niveau intermédiaire et des élèves plus âgés.

Duke, Marshall P., et Stephen Nowicki, Jr. *Helping the Child Who Doesn't Fit In*, Atlanta, GA, Peachtree Publishers, 1992. ISBN: 1-56145-025-1. Couverture souple, 6x9, 175 pages.
Voir la description ci-dessous.

Duke, Marshall P., Stephen Nowicki, Jr, et Elizabeth Martin. *Teaching Your Child the Language of Social Success*, Atlanta, GA, Peachtree Publishers, 1996. ISBN: 1-56145-126-6. Couverture souple, 6x9, 175 pages.
Ces livres mettent l'accent sur les enfants touchés par la « dyssémie » (difficulté à utiliser et à comprendre des signes et des signaux non verbaux), mais les stratégies et les suggestions pour l'interprétation et l'utilisation de tous les aspects de la communication non verbale sont aussi applicables aux TSA. <www.peachtree-online.com>

Gajewski, Nancy, Polly Hirn, et Patty Mayo. *Social Star: General Interaction Skills (Book 1) and Social Star: Peer Interaction Skills (Book 2)*, Eau Claire, WI, Thinking Publications, 1993. ISBN: 0-930599-79-9 (Livre 1) et 0-930599-91-8 (Livre 2). Couverture souple, 8x11, 460 pages.
Les deux volumes contiennent de nombreuses idées, activités et formulaires pour l'enseignement des compétences fondamentales en matière d'interactions.

Garrity, Carla, Kathryn Jens, William Porter, Nancy Sager, et Cam Short-Camilli. *Bully-Proofing Your School*, Longmont, CO, Sopris West, 1994-1998. ISBN: 0-1696786-1-5. Couverture souple, 8x11, 368 pages.
Utile en milieu scolaire, en groupe ou individuellement, cet ouvrage contient des formulaires reproductibles pratiques pour la résolution des problèmes sociaux et la gestion de la colère.
<www.sopriswest.com>

Gray, Carol. *Comic Strip Conversations*. Arlington, TX, Future Horizons, 1994. Couverture souple, 8x11, 25 pages. Voir description ci-dessous.

- - -. *Taming the Recess Jungle: Socially Simplifying Recess for Students with Autism and Related Disorders*, Jenison, MI, Jenison Public Schools, 1993. Couverture souple, 8x11, 25 pages.
Ces publications comportent des suggestions pratiques et utiles accompagnées d'illustrations pour aider les enfants à comprendre et à gérer les émotions, et à comprendre les autres, pour améliorer l'expérience de la récréation et pour expliquer les TSA aux compagnons de classe en faisant un parallèle avec l'absence d'un sixième sens ou du sens « social ». <www.TheGrayCenter.org>

Greenspan, Stanley I., et Serena Wieder. *The Child with Special Needs: Encouraging Intellectual and Emotional Growth*, Cambridge, MA, Perseus Books, 1998.

Gutstein, Steven. *Autism Asperger: Solving the Relationship Puzzle*. Londres, Jessica P. Kingsley, 2000.

Gutstein, Steven, et Rachelle Sheely. *Relationship Development Intervention with Young Children: Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, Pervasive Developmental Disorder and Nonverbal Learning Disability*, Londres, Jessica P. Kingsley, 2001. ISBN: 1-84310-714-7. Couverture souple, 8x11, 250 pages.
Ce volume accompagne l'ouvrage de Gutstein intitulé Autism Asperger: Solving the *Relationship Puzzle* (voir **Stade précoce de développement**). Ce guide pratique regorge d'exemples d'objectifs et d'activités très pratiques à la maison, à l'école ou dans d'autres milieux. <www.connectionscenter.org>

Heinrichs, Rebekah. *Perfect Targets: Asperger Syndrome and Bullying*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2003. ISBN: 931282-18-8. Couverture souple, 5x8, 186 pages.
Portant le sous-titre *Practical Solutions for Surviving the Social World*, cet ouvrage identifie les particularités du syndrome d'Asperger qui rendent les élèves qui en sont touchés vulnérables à la persécution, explique des stratégies individuelles et systémiques que ces élèves peuvent utiliser et présente des récits personnels. <www.asperger.net> ou <heinrichs@aspergerinformation.org>

Jenson, William R., Ginger Rhode, et H. Kenton Reavis. *The Tough Kid Tool Box*, Longmont, CO, Sopris West, 1994-2000. ISBN: 1-57035-000-0. Couverture souple, 8x11, 213 pages.
Ce livre est pratique pour l'enseignement individuel ou en groupe des aptitudes sociales et il contient de nombreux formulaires reproductibles et des affiches. <www.sopriswest.com>

Johnson, Anne Marie, et Jackie L. Susnik. *Social Skills Stories: Functional Picture Stories for Readers and Non-Readers K-12 and More Social Skills Stories*, Solana Beach, CA, Mayer-Johnson, 1995. ISBN: 1-884135-21-8. Couverture souple, 8x11, reliure spirale, 397 pages.
Ces deux ouvrages présentent de grandes et petites illustrations en noir et blanc et des feuilles de travail qui décrivent des situations sociales courantes en enseignant des réactions adéquates.

Mahoney, Gerald et Frida Perales. « Using Relationship-Focused Intervention to Enhance the Social-Emotional Functioning of Young Children with Autism Spectrum Disorders » *Topics in Early Childhood Special Education*, 23.2 (été 2003), pp. 77-89.

Moyes, Rebecca A. *Incorporating Social Goals into the Classroom: A Guide for Teacher and Parents of Children with High Functioning Autism and Asperger's Syndrome*, Londres, Jessica P. Kingsley, 2001. ISBN: 1-85302-967x. Couverture souple, 5x8, 181 pages.
Cet ouvrage comporte de multiples stratégies pratiques et des plans de leçons portant sur les déficits sociaux rencontrés en classe.

Quill, Kathleen Ann. *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, Toronto, Ontario, Delmar, 1995.

Sheridan, Susan M. *The Tough Kid Social Skills Book*, Longmont, CO, Sopris West, 1997. ISBN: 1-57035-051-5. Couverture souple, 8x11, reliure spirale, 219 pages.
Faisant partie d'une série, cet ouvrage est pratique pour l'enseignement des aptitudes sociales individuelles et de groupe et contient de nombreux formulaires reproductibles et des affiches. <www.sopriswest.com>

Smith, Melinda J. *Teaching Play Skills to Children with Autistic Spectrum Disorder*, New York, NY, DRL Books, 2001. ISBN: 0-9665266-3-5. Couverture souple, 8x11, 173 pages.
Il s'agit d'un guide pratique écrit par une mère de famille et médecin qui a constaté le besoin d'intégrer les aptitudes au jeu à la thérapie intensive de son fils en matière d'analyse comportementale appliquée. Ce livre est très utile pour les parents, les membres de la communauté et les professionnels des écoles, car il offre des réponses aux « pourquoi » ainsi que de nombreuses suggestions sur les façons d'enseigner aux enfants à explorer leur monde, à se divertir, à jouer et à interagir avec les autres personnes.

Street, Annabelle, et Robert Cattoche. *Picture the Progress*, Eugene, OR, Educational Horizons, 1995. Couverture souple, reliure spirale, 109 pages.
Ce livre contient de nombreuses illustrations des comportements adéquats en classe, dans la société et dans d'autres circonstances et présente des suggestions pour s'adapter à des situations individuelles et pour utiliser des tableaux comportementaux.

Sussman, Fern. *More Than Words: Helping Parents Promote Communication and Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder*, Toronto, Ontario, The Hanen Centre, 1999.

Weiss, Mary Jane, et Sandra L. Harris. *Reaching Out, Joining In: Teaching Social Skills to Young Children with Autism*, Bethesda, MD, Woodbine House, 2001. ISBN: 1-890627-24-0. Couverture souple, 5x7, 155 pages.
Cet ouvrage présente des suggestions pour enseigner les aptitudes au jeu, la communication sociale et les interactions sociales.

Wilson, Carolyn C. *Room 14: A Social Language Program, Instructor's Manual*, East Moline, IL, LinguiSystems, 1993.

Winner, Michelle Garcia. *Thinking about You, Thinking about Me: Philosophy and Strategies to Further Develop Perspective Taking and Communicative Abilities for Persons with Social-Cognitive Deficits*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2000. ISBN: 0-9701320-1-8. Couverture souple, 8x11, 207 pages.
Il s'agit d'un document qui accompagne le volume susmentionné et qui sert de manuel pratique aux professionnels qui travaillent individuellement ou en groupe dans le domaine des aptitudes sociales et cognitives, comme la réflexion à voix haute, la formulation de perspectives et l'établissement de correspondances sociales. Il comporte une bonne bibliographie et des propositions d'activités. <www.asperger.net> or <www.socialthinking.com>

- - -. *Inside Out: What Makes a Person with Social Cognitive Deficits Tick*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2000. ISBN: 0-970132-0-X. Couverture souple, reliure spirale, 201 pages.
Cet ouvrage à l'intention des professionnels sert de manuel pour les élèves ayant le syndrome d'Asperger, un autisme de haut niveau, des troubles d'apprentissage non verbaux ou un trouble envahissant du développement non spécifié. <www.asperger.net> or <www.socialthinking.com>

Wolfberg, Pamela J. *Peer Play and the Autism Spectrum: The Art of Guiding Children's Socialization and Imagination*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2003. ISBN: 1-931282-17-X. Couverture souple, 8x11, 264 pages.
Il s'agit d'un manuel exhaustif pour évaluer graduellement le niveau des aptitudes au jeu et pour planifier et faire fonctionner des groupes de jeu intégrés. Ce manuel est pratique pour les orthopédagogues et les conseillers en orientation en milieu scolaire et pour les personnes qui travaillent dans les garderies ou les autres milieux communautaires. <www.wolfberg.com> ou <www.autisminstitute.com>

Histoires sociales (voir aussi **Relations sociales**)

Baker, J. *The Social Skills Picture Book: Teaching Play, Emotion and Communication to Children with Autism*, Arlington, TX, Future Horizons, 2001.
Cet ouvrage combine la formation en matière d'aptitudes sociales avec une approche axée sur les histoires sociales et présente des photos couleurs d'enfants pour illustrer les bonnes et les mauvaises façons d'interagir sur le plan de la communication, du jeu et des émotions.

Gray, Carol. *Taming the Recess Jungle: Socially Simplifying Recess for Students with Autism and Related Disorders*, Jenison, MI, Jenison Public Schools, 1993.

- - -. *Comic Strip Conversations: Colorful, Illustrated Interactions with Students with Autism and Related Disorders*, Jenison, MI, Jenison Public Schools, 1994.

- - - . *The New Social Story Book*, Arlington, TX, Future Horizons, 2000.
Illustré et mis à jour à partir d'anciennes éditions, ce livre contient des histoires sociales écrites sous la supervision de Carol Gray. <www.TheGrayCenter.org>

Gray, Carol, et Abbie Leigh White, éd. *My Social Stories Book*, Londres, Jessica P. Kingsley, 2002. Couverture souple, 6x9, 141 pages.
Destiné aux jeunes enfants, ce livre présente des dizaines d'histoires liées aux soins personnels, à la maison et à la collectivité avec des illustrations. Par exemple, « Quand les enfants brossent-ils leurs dents? », « Qu'est-ce qu'une sonnette de porte? » et « Que font les gens à la plage? ».

Reese, Pam Britton, et Nena C. Challenner. *Primary, Intermediate and Adolescent Social Skills Lessons*, East Moline, IL, LinguiSystems, 1999.
Chacun de ces ensembles, offerts séparément, comporte cinq livres à couverture souple de 8x11 qui présentent des illustrations sur les histoires sociales décrivant de nombreuses situations typiques touchant les enfants atteints de TSA pour chaque groupe d'âge. Les illustrations simples en noir et blanc permettent l'adaptation des histoires à des situations précises. <www.linguisystems.com>

Voir également :

Gagnon sous la rubrique **Syndrome d'Asperger / Autisme de haut niveau**

Johnson, Susnik et Street sous la rubrique **Relations sociales**

<www.usevisualstrategies.com> et <www.do2learn.com> pour des illustrations à utiliser dans les histoires sociales.

Stratégies visuelles

Frost, Lori A., et Andrew S. Bondy. *PECS (The Picture Exchange Communication System: Training Manuel*, Cherry Hill, NJ, Pyramid Educational Consultants, 1994.

- - -. *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*, Bethesda, MD, Woodbine House, 2001. ISBN: 0-933149-96-4. Couverture souple, 5x7.
Cet ouvrage offre une bonne description du système de communication par échange d'images (Picture Exchange Communication System - PECS) conçu par les créateurs du système, ainsi que d'autres stratégies pour les enfants ayant des aptitudes verbales restreintes ou inexistantes. <www.woodbinehouse.com>

Hodgdon, Linda, M. *Visual Strategies for Improving Communication*, Troy, MI, Quirk Roberts, 1995. ISBN: 0-676986-1-5.

- - -. *Solving Behaviour Problems in Autism: Improving Communication with Visual Strategies*, Troy, MI, Quirk Roberts, 1999. ISBN: 0-9616786-2-2. Couverture souple, 8x11, 222 pages.
Ces deux documents fournissent une multitude de suggestions pratiques et d'illustrations. <www.usevisualstrategies.com>

Moore, Susan Thompson. *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience: Practical Solutions for Academic and Social Difficulties*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2002.

Myles, Brenda Smith, et Diane Adreon. *Asperger Syndrome and Adolescence: Practical Solutions for School Success*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2001.

Reese, Pam Britton, et Nena C. Challenner. *Primary, Intermediate and Adolescent Social Skills Lessons*, East Moline, IL, LinguiSystems, 1999.

Savner, Jennifer L., et Brenda Smith Myles. *Making Visual Strategies Work in the Home and Community: Strategies for Individuals with Autism and Asperger Syndrome*, Shawnee Mission, KS, AAPC, 2000. ISBN: 0-9672514-6-X. Couverture souple, reliure spirale, 33 pages.
Il s'agit d'une excellente et brève introduction à l'intention des parents et d'autres personnes en ce qui concerne l'utilisation des auxiliaires visuels pour aider les enfants à apprendre des routines, à gérer les émotions et à devenir autonome. Chaque page présente plusieurs bons exemples visuels. <www.asperger.net>

Street, Annabelle, et Robert Cattoche. *Picture the Progress*, Eugene, OR, Educational Horizons, 1995.

Sources

Les livres présentés dans cette liste sont offerts chez les éditeurs mentionnés. On peut aussi se procurer la plupart de ces documents auprès des entreprises suivantes.

Autism Asperger Publishing Company
B.P. 66283,
Shawnee Mission, KS
66283 É.-U.
<www.asperger.net>

Exceptional Resources
116-11728, avenue Kingsway
Edmonton, Alberta
T5G 0X5
<www.canadianautism.com>

The Hanen Centre
1075, rue Bay, app. 403
Toronto, Ontario
M5S 3B1
<www.hanen.org>

Indiana Resource Center for Autism
Institute for the Study of Developmental Disabilities
Université de l'Indiana
2853 East Tenth Street
Bloomington, IN
47405 É.-U.
Tél. (812) 855-6508

Mayer-Johnson, Inc.
B.P. 1579
Solana Beach, CA
92075-7579 É.-U.

National Autistic Society
393 City Road
Londres, Angleterre EC1V 1NG
<www.nas.org.uk>

Parentbooks
201, rue Harbord
Toronto, Ontario
M5S 1H6
<www.parentbookstore.com>

Pour la clientèle canadienne, la plupart de ces livres sont disponibles à partir des sites <www.parentbookstore.com> ou <www.canadianautism.com> **ou** <www.autismawarenesscentre.com>

Les livres peuvent également être commandés auprès de librairies locales.

Adultes atteints de TSA

<www.faaas.org>
<www.amug.org/~a203/jobsheld.html>
<www.inlv.demon.nl/>
<www.narpaa.org>

Syndrome d'Asperger (SA) / Autisme de haut niveau (AHN)

<www.udel/edu/bkirby.asperger.html>
<www.iol.ie/~wise.autinet>
<www.TonyAttwood.com>
<www.socialthinking.com>
<www.aspie.org>
<www.asperger.org>
<www.aspenj.org>
<www.connectionscenter.com>
<www.maapservices.org>

Communication

<www.usevisualstrategies.com>
<www.do2learn.com>

Stade précoce de développement

<http//:www.coping.org>

Explication des TSA

<kidshealth.org/kid/health_problems/brain/autism.html>

Renseignements généraux

<www.TheGrayCenter.org>
<www.autism.org>
<www.autism-society.org>
<www.autismsocietycanada.org>
<www.iidc.indiana.edu/~irca>

Rôles parentaux (voir également Explication des TSA)

<www.do2learn.com>
<www.seattlechildrens.org/sibsupp>
<www.nichcy>

BIBLIOGRAPHIE

American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)*, 4e edition révisée, Washington, DC, American Psychiatric Association, 2000.

Asperger, Hans. “Autistic Psychopathy in Childhood.” *Autism and Asperger Syndrome*, Uta Frith, éd. et trad., Londres, Cambridge UP, 1991, pp. 37-92.

Attwood, Tony. “Effective Strategies to Aid Social/Emotional Development for More Able Individuals with Autism and Asperger’s Syndrome”, Présentation parrainée par le Geneva Centre for Autism, Winnipeg, Manitoba, (novembre 2000), p. 4.

Baron-Cohen, Simon, Jane Allen, et Christopher Gillberg. “Can Autism Be Detected at 18 Months? The Needle, the Haystack and the CHAT.” *British Journal of Psychiatry*, vol. 161, (1992), pp. 839-843.

Baron-Cohen, Simon, et al. “The Early Identification of Autism: The Checklist for Autism in Toddlers (CHAT).” *Journal of the Royal Society of Medicine*, vol. 93, (2000), pp. 521-525.

Bruininks, Robert H., et al. *Scales of Independent Behaviour*, Version révisée, Itasca, IL, Riverside Publishing, 2004.

Developmental Test of Visual-Motor Integration (VMI). *The Beery-Buktenica Test of Visual-Motor Integration*, Parsippany, NJ, Modern Curriculum Press, 1997.

Dunn, Lloyd M., et Leota M. Peabody Dunn. *Picture Vocabulary Test*, 3e éd. Circle Pines, MN, American Guidance Service Inc., 1997.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Plan éducatif personnalisé, Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998.

- - -. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996.

- - -. *Pour l'intégration : Manuel concernant la programmation individualisée au secondaire, Senior Years*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995.

- - -. *Pour l'intégration : Manuel concernant les cours modifiés au secondaire, Secondaires 1-4*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba, et Secrétariat à l'enfance et à la jeunesse. *Lignes directrices sur l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant des besoins spéciaux*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, et Secrétariat à l'enfance et à la jeunesse, 2002.

- - -. *Lignes directrices relatives au soutien du processus de planification de la transition – Élèves ayant des besoins spéciaux qui atteignent l'âge de 16 ans (de l'école aux services pour adultes)*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, et Secrétariat à l'enfance et à la jeunesse, 1998.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. *Un travail collectif : Guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse, 2004.

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse. *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et rendement des élèves, un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle et Jeunnesse Manitoba, 1997.

Éducation Saskatchewan. *Teaching Students with Autism: A Guide for Educators*, Unité de l'éducation spéciale, Régina, Sask, 1998.

Falvey, Mary A. *Community-Based Curriculum: Instructional Strategies for Students with Severe Handicaps*, 2e éd. Baltimore, MD, Paul H. Brookes, 1989.

Gilliam, James E. *Gilliam Autism Rating Scale*, Austin, TX, Pro-Ed, Inc., 1995.

Grandin, Temple, et Margaret M. Scariano. *Emergence: Labelled Autistic*, Novato, CA, Arena Press, 1986.

Grandin, Temple. *Social Problems: Understanding Emotions and Developing Talents*, 1999, Extrait de www.autism.org/temple/social.html, le 12 avril 2005.

Groden, J., et P. LeVasseur. "Cognitive Picture Rehearsal." *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, Karen Quill, éd. Toronto, Ontario, Delmar, (1995), pp. 287-306.

Hunt, Pam, Morgen Alwell, et Lori Goetz. *Teaching Conversation Skills to Individuals with Severe Disabilities with a Communication Book Application: Instructional Handbook*, San Francisco State University, Département de l'éducation spéciale, 1991.

Janzen, Janice E. *Understanding the Nature of Autism: A Guide to the Autism Spectrum Disorders,* 2e éd., San Antonio, TX, Therapy Skill Builders, 2003.

Kanner, Leo. "Autistic Disturbances of Affective Content." *Nervous Child 2*, (1943), pp. 217-240.

Leaf, Ron, et John McEachin, éd. *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioural Treatment of Autism*, New York, NY, DRL Books, 1999.

Lord, Catherine, Michael Rutter, et Anne LeCouteur. “Autism Diagnostic Interview: A Revised Version of a Diagnostic Interview for Caregivers of Individuals with Possible Pervasive Developmental Disorders.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 24, (1994), pp. 185-212.

Lord, Catherine, et al. “The Autistic Diagnostic Observation Schedule-Generic: A Standard Measure of Social and Communication Deficits Associated with the Spectrum of Autism.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 20, nº 2, (June 2000), pp. 205-224.

Marcott Riley, Anita. *Evaluating Acquired Skills in Communication*, Version révisée. Tucson, AZ, Communication Skills Builders, 1991.

Martin, Garry, et Joseph Pear. *Behavior Modification: What It Is and How to Do It*, 4e éd. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1992.

Medical Research Council. *Review of Autism Research: Epidemiology and Causes*, Medical Research Council, 2001.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, Direction des programmes spéciaux. *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools*, Victoria, C.-B., ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2000.

Myles, Brenda Smith, et Jack Southwick. *Asperger Syndrome and Difficult Moments: Practical Solutions for Tantrums, Rage and Meltdowns*, Shawnee Mission, KS, AAPC, 1999.

Myles, Brenda Smith, et al. *Asperger Syndrome and Sensory Issues: Practical Solutions for Making Sense of the World*, Shawnee Mission, KA, AAPC, 2000.

National Research Council. *Educating Children with Autism*, Washington, DC, National Academy Press, 2001.

Partington, James W., et Mark Sundberg. *The Assessment of Basic Language and Learning Skills: An Assessment, Curriculum Guide, and Tracking System for Children with Autism or Other Developmental Disabilities*, Danville, CA, Behavior Analysts, Inc., 1998.

Quill, Kathleen Ann. *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, Toronto, Ontario, Delmar, 1995.

Robins, Diana L., et al. “The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An Initial Study Investigating the Early Detection of Autism and Pervasive Developmental Disorders.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 31, nº 2 (avril 2001), pp. 131-144.

Rydell, P.J, et B. Prizant. “Assessment and Intervention Strategies for Children Who Use Echolalia.” *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, Karen Quill, éd. Toronto, Ontario, Delmar, (1995), pp. 105-132.

Schopler, Eric, et Gary Mesibov, éd. *Learning and Cognition in Autism*, New York, NY, Plenum Press, 1995.

Schopler, Eric, Robert J. Reichler, et Barbara Rochen-Renner. *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*, Los Angeles, CA, Western Psychological Services, 1988.

Schopler, Eric, et al. *Psychoeducational Profile*, Version révisée, Austin, TX, Pro-Ed, Inc., 1990.

Simpson, Richard L., Brenda Smith Myles, Gary M. Sasso, et Debra M. Kamps (1991). *Social Skills for Students with Autism*, Reston, VA, The Council for Exceptional Children.

Sparrow, Sara S., Domenic V. Cicchetti, et David A. Balla. *Vineland Adaptive Behaviour Scales*, 2e éd. Circle Pines, MN, American Guidance Service Inc., 2005.

Tidmarsh, Lee, et F. Volkmar. "Diagnosis and Epidemiology of Autism Spectrum Disorders." *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 48, no 8 (Septembre 2003), pp. 517- 525.

Weschler, David. *Weschler Intelligence Scale for Children*, 4e éd. Toronto, Ontario, Harcourt Assessment Inc., 2004.

Whitaker, Philip. *Challenging Behaviour and Autism: Making Sense—Making Progress*, Londres, National Autistic Society, 2001.

Wing, Lorna. "Asperger Syndrome: A Clinical Account." *Psychological Medicine*, vol. 11, (1981), pp. 115-130.